

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE  
KATEDRA PEDAGOGIKY



## DIPLOMOVÁ PRÁCE

KLÁRA ŠLEHOFEROVÁ

### MOŽNOSTI DISKUSNÍ VÝUKOVÉ METODY A VLIV NA ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA

THE POSSIBILITIES ARISING FROM DISCUSSION AS EDUCATIONAL  
TECHNIQUE AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF A  
PUPIL'S PERSONALITY

PRAHA 2010

PHDR. HANA KRYKORKOVÁ, CSc.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 15. 12. 2010*

*Klára Šlehoferová*

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala několika lidem, kterým vděčím za pomoc při přípravě této práce. V první řadě patří mé poděkování vedoucí práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. Za cenné podněty a připomínky; vždy ochotný, trpělivý a povzbuzující přístup. Dále chci poděkovat všem učitelům, kteří se s velkou ochotou podíleli na komentářích k experimentální příručce „Jak naplánovat diskusi se žáky“. Velký dík bych ráda věnovala také svému manželu PhDr. Lukáši Šlehoferovi, přátelům a rodině za velkou podporu a zázemí při psaní této práce.

## **Anotace**

Předložená práce apeluje na otevření problematiky diskusní výukové metody, která je v současné školní praxi využívána k rozvoji řady dovedností, jež se zdají být pro život v dnešní společnosti důležité a potřebné. Nabízí se však otázka, jakým způsobem je tato metoda v mysli učitele interpretována a v praxi využívána, když v obecném povědomí společnosti především vlivem médií nabývá pojem diskuse spíše negativních konotací ve smyslu často arogantních, neetických a sebestředných slovních přestřelek, jejichž cílem je především pevně obhájit svůj názor a soupeře umlčet svými argumenty. Kde se setkáváme s jiným pojetím diskuse? Kde se můžeme pokusit otevřít diskusi, jež by nesla znaky dialogu? Podle mého názoru může na tomto poli udělat velkou službu společnosti právě škola. Proto považuji toto téma za velmi aktuální a jeho řešení za potřebné.

Tato práce vychází z předpokladu, že učitelé s diskusí pracují velmi intuitivně a nevyužívají z velké části její potenciál k rozvoji mnoha složek žákovy osobnosti. Cílem následující práce je vytvořit obsáhlejší teoretické zázemí, jež se opírá o vymezení pojmu diskuse vzhledem k pedagogickému prostředí, jež čerpá pro pedagogickou práci mnohé impulsy z hraničních věd, zejména filozofie a psychologie, jež upozorňuje na klíčové znaky dobré diskuse, na něž je vhodné zaměřit pozornost. Opírá se rovněž o praxi dvou ucelených programů (Filozofie pro děti a Osobnostně sociální výchova), v nichž hraje diskuse podstatnou roli. Z takto připraveného teoretického zázemí pak vzniká experimentální příručka pro učitele „Jak naplánovat diskusi se žáky“, která obsahuje řadu praktických návrhů pro metodickou podporu učitele. Tato příručka představuje dílčí pokus o přispění k řešení této situace. V příloze jsou uvedeny výsledky sondy mapující současný stav využívání diskuse a zmíněná příručka pro učitele.

## **Klíčová slova**

diskuse, diskusní výuková metoda, kognitivní a sociální konstruktivismus, autoregulace, metakognice, otázka, práce s příběhem, funkce diskuse, téma diskuse, znaky dobré diskuse, Filozofie pro děti.

## **Abstract**

The overall objective of this thesis is to draw attention to discussion as a teaching technique. Discussion can be used to develop pupils' abilities, which are necessary for social life.

The question: "How do teachers understand this technique and then apply it?", is closely linked to this problem. It is worth mentioning that discussion has very bad connotations in the Czech society. It is mainly due to its representation in media, where discussion is usually shown as a fight of arguments with an arrogant attitude, unethical and self-centred word-tiffs. The only goal is to state one's case very fast and to silence the rival. Where else can a different concept of discussion be seen? Where can we encounter discussion that resembles a dialogue? In my opinion it is at school. I believe that if discussion is used in the right way at school it can help the society. I consider this as a very current issue and its solution very useful.

This thesis is based on an assumption that teachers work with this educational technique in an intuitive way and they do not often take advantage of possibilities offered by the discussion that could develop pupils' personal abilities. The main objective of this thesis is to offer a more extensive theoretical background. It means to define the concept of a discussion with regard to pedagogy. There are many useful impulses for pedagogy from the concepts related to social sciences such as philosophy or psychology. The thesis further looks at key characteristics of a good discussion divided into these categories: preparation and application. This theoretical part of the thesis also contains experience from two programmes: Philosophy for children and Education based on developing personal and social skills, where discussion plays a very important role.

As a result of the findings presented in the theoretical part I created a teacher's manual ("How to plan a discussion with pupils?") The manual contains a lot of practical suggestions to support teacher's methodology and it is a modest attempt at solving this situation. A dozen of teachers were asked to comment on the manual. There are the manual and the summary of their reactions in a supplement of this thesis.

## **Key words**

discussion, discussion as a teaching technique, cognitive and social constructivism, autoregulation, metacognition, questioning, narrative technique, function of discussion, choosing topic for discussion, the main characteristics of a good discussion, Philosophy for children.

# Obsah

Obsah .....	6
Úvod .....	9
Cíle .....	9
Struktura práce .....	12
1. Vymezení pojmů .....	13
1.1. Diskuse a dialog v českém jazykovém prostředí .....	13
1.2. Filozofická východiska .....	14
1.3. Psychologická východiska .....	19
1.4. Shrnutí .....	22
2. Diskuse a její místo v procesu učení a poznání .....	24
2.1. Prostředí vhodné pro učení .....	24
2.2. Kognitivní a sociální konstruktivismus .....	25
2.2.1. Podstatné aspekty Piagetova kognitivního konstruktivismu .....	25
2.2.2. Podněty sociálního konstruktivismu L. S. Vygotského pro školní učení .....	27
2.2.3. Shody a rozdíly v uvedených koncepcích konstruktivismu .....	28
2.3. Klíčová role diskuse v prostředí pedagogického konstruktivismu .....	29
2.4. Proces autoregulace a rozvoj metakognice ve školním učení .....	30
2.5. Shrnutí .....	33
3. Diskuse jako výuková metoda a její funkce ve vyučování .....	34
3.1. Výuková metoda .....	34
3.2. Místo diskusní výukové metody v současné klasifikaci výukových metod ....	36
3.3. Diskusní výuková metoda v českém didaktickém kontextu .....	38
3.4. Diskuse v pojetí zahraničních autorů .....	42
3.5. Funkce diskuse ve vyučování .....	44
3.6. Diagnosticko – orientační funkce .....	45
3.7. Kognitivně-motivační funkce .....	49
3.8. Shrnutí .....	51
4. Znaký dobré diskuse .....	53
4.1. Otázka-jeden z klíčových znaků funkční diskuse .....	54
4.1.1. Proč je důležité se ptát .....	54
4.1.2. Specifika otázek učitele .....	55
4.1.3. Funkce otázek ve vyučování .....	55
4.1.4. Pedagogicko-psychologická charakteristika otázek .....	56
4.1.5. Bloomova taxonomie otázek .....	58
4.1.6. Příklady práce s otázkou ve vyučování .....	62
4.1.7. Shrnutí .....	63
4.2. Kvalitní příprava učitele na diskusi se žáky .....	63
4.2.1. Úroveň diskusních dovedností .....	63
4.2.2. Existence a funkčnost pravidel ve třídě .....	64
4.2.3. Dosavadní vědomosti žáků o zamýšleném tématu pro diskusi .....	65
4.3. Cíle diskuse .....	65
4.4. Fáze diskuse .....	66
4.4.1. Motivační fáze .....	66
4.4.2. Otevření tématu .....	66
4.4.3. Samotná diskuse (role učitele, plán a forma) .....	67
4.4.4. Záznam z diskuse pro žáky .....	70
4.5. Výběr vhodného tématu pro diskusi .....	71
4.5.1. Dva odlišné rozměry diskuse a jejich vztah k volbě tématu .....	71

4.5.2. Příklady témat pro diskusi .....	73
5. Využití diskuse v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu (konkrétní příklady) .....	76
5.1. Diskuse a práce s příběhem .....	76
5.1.1. Metody práce s příběhem .....	79
5.1.2. Shrnutí .....	83
5.2. Program „Filozofie pro děti“ .....	84
5.2.1. Kořeny programu .....	84
5.2.2. Cíle programu .....	86
5.2.3. Diskuse v programu „Filozofie pro děti“ .....	89
5.2.4. Práce s příběhem .....	92
5.2.5. Problematická místa Lipmanovy metody .....	93
5.2.6. Shrnutí .....	94
5.3. Možnosti diskuse v rámci osobnostně sociální výchovy .....	95
5.3.1. Základní charakteristika Osobnostně sociální výchovy .....	95
5.3.2. Diskuse v OSV .....	99
5.3.3. Shrnutí .....	103
Závěr .....	104
Literatura (komentář) .....	108
Seznam literatury .....	109
Seznam příloh .....	116
Příloha 1: Současný stav využití diskuse se žáky v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ a komentáře k příručce pro učitele „Jak naplánovat diskusi se žáky.“(Výzkumná sonda) .....	116
Příloha 2: Příručka pro učitele („Jak naplánovat diskusi se žáky?“) .....	116

*" Mluvit znamená mluvit k někomu. Vždy ve své artikulovaní mluvě hovoříme k druhému a přejeme si, aby nám druhý rozuměl, aby naše řeč byla vystižná a srozumitelná. Potud mluvení nepatří do sféry já, nýbrž do sféry my."*

(H. G. Gadamer)



# Úvod

## Cíle

Impulesem mého zájmu o problematiku diskuse ve vyučování bylo nejprve teoretické a posléze i praktické setkání s programem „Filozofie pro děti“, v němž jsem se poprvé seznámila se zcela jiným úhlem pohledu na diskusní metodu v edukačním prostředí. Po dlouhém váhání jsem se nakonec přiklonila k názoru, že tento program není v původní podobě aplikovatelný pro současné prostředí české školy, ale že je možné se řadou věcí inspirovat.

Zvolila jsem si proto téma českému školnímu prostředí zdánlivě bližší a lépe uchopitelné, v podobě diskusní výukové metody obecně. Domnívám se, že tato metoda má obrovský potenciál, který není v současnosti využíván, což je škoda.

Předpokládám, že učitel o řadě možností, které diskuse se žáky otevírá, neví, anebo je nedokáže využít, což je způsobeno, podle mého názoru, nedostatečným teoretickým zpracováním této problematiky a především velmi slabou metodickou výbavou, z níž by mohl učitel čerpat. Potenciál této metody spatřuji především v možnosti ovlivňovat řadu složek žákovy osobnosti a působit tak na její kultivaci komplexně, a to v reálném prostředí školní třídy, která může být modelovým příkladem části současné (i budoucí) společnosti, ve které budou žáci jednou žít, mít možnost do ní aktivně zasahovat a ovlivňovat její fungování. Při diskusi si mohou vyzkoušet, jakým způsobem mohou mínění o diskutované věci ovlivnit, jestli jim druzí rozumějí, jakou váhu má jejich tvrzení a na čem záleží. Neméně významný vliv má diskuse rovněž na rozvoj myšlení žáků, především skrze formulování vlastních myšlenek, názorů, ale také otázek.

Cílem mé práce je především otevřít problematiku diskusní výukové metody, což považuji v kontextu dnešní doby za velmi naléhavý a aktuální úkol a domnívám se, že řešení této problematiky může být přínosné. Ve své práci se zabývám nejprve teoretickými východisky v podobě vyjasnění pojmu diskuse v kontextu obecně jazykovém, filozofickém i psychologickém. Přestože jsem poodkryla pouhý zlomek možných úhlů pohledů na diskusi, domnívám se, že vnímání tohoto pojmu v širších horizontech různých vědních kontextů může výrazně pomoci ke smysluplnějšímu využití diskuse formou metody práce v edukačním prostředí. Diskusní výukové metodě a její funkci ve vyučování věnuji samostatnou kapitolu, jelikož považuji za důležité

zmapovat různá pojetí této metody v současné a částečně i dřívější literatuře českých i zahraničních autorů, kteří se o této metodě zmiňují. Ráda bych také upozornila na souvislost diskusní výukové metody a procesu učení. Zaměřuji se zde na dva stěžejní pedagogické přístupy, které do české školy stále intenzivněji pronikají, a sice na kognitivní a sociální konstruktivismus, jež bez atmosféry otevřeného prostředí nejsou myslitelné. Jedním ze znaků této atmosféry je podle mého názoru také diskuse mezi učitelem a žáky, jež není zaměřena pouze vzdělávacím směrem, ale představuje také pro žáky příležitost k hlubšímu sebepoznání zejména v oblastech autoregulačních a metakognitivních dovedností. Těžiště mé práce tvoří charakteristika základních znaků, které by měla, podle mého názoru, diskuse se žáky mít. Tyto znaky vedou učitele k zaměření pozornosti také směrem k samotnému procesu vedení diskuse se žáky a nezaměřují se jen na její obsahovou stránku. Dále bych ráda upozornila na využití diskuse v rámci dvou ucelených systémů konkrétních programů, z nichž lze brát inspiraci pro práci s diskusí na jakémkoliv téma. Přestože se má práce orientuje více teoretickým směrem, obsahuje také krátkou empirickou sondu, jež ověřuje současný stav práce s touto metodou na 2. stupni vybraných základních škol. Jelikož předpokládám, že zkušenosti učitelů nejsou s využíváním diskuse se žáky příjemné, navrhuji jako možné řešení této situace experimentální metodickou příručku pro učitele, „Jak naplánovat diskusi se žáky“ a tuto příručku nechávám učitelům k okomentování. Oslovila jsem pouze učitele 2. stupně základních škol, vyučující především předmět výchova k občanství, kde si myslím, že je pro diskusi nejpříznivější příležitost. Učitelé 2. stupně základních škol právě proto, že se domnívám, že práce učitele na tomto stupni vzdělávání představuje skutečnou výzvu pro jeho pedagogické umění a proto bych je ráda v jejich snahách podpořila praktickým způsobem. Výsledky této sondy stejně jako zmíněná příručka jsou součástí přílohy této práce.

Téma diskuse považuji jak v kontextu školy, tak v kontextu současné společnosti za velmi aktuální z těchto důvodů:

### **1. Pojetí diskuse v současné společnosti je často velmi vulgarizované.**

Ve společnosti, kde lidská setkávání, slovy J. Peškové „*u společné věci*“<sup>1</sup> jsou stále mizivější, kde nám vlastní obraz našich názorů, myšlenek, vzezření poskytují více média než živá interakce s člověkem, kde virtuální svět nabízí lákavou alternativu pro život, je podle mého názoru na místě vrátit se zpět k úvahám o smyslu diskuse v jiném

---

<sup>1</sup> Viz. semináře prof. Peškové, konané v zimním semestru roku 2005/2006.

světle než je dnes především skrze média prezentován. Škola je místem, kde k těmto setkáváním stále dochází a bude-li si toto uvědomovat a současně chtít, může na tomto poli udělat velký kus práce.

## **2. Vhodně využívaná diskusní výuková metoda ve školním kontextu je jednou z odpovědí na otázky učitele typu: „jak na to půjdu, aby byly u žáků rozvíjeny požadované kompetence k...“**

Současnou situaci v českém školním prostředí je možno bez nadsázky označit za neutěšenou.<sup>2</sup> Jednou z významných událostí na poli českého školství a současně důležitým milníkem v jeho historické tradici je nová koncepce rámcových vzdělávacích programů a jejich zavádění do škol prostřednictvím vytváření tzv. „Školních vzdělávacích programů“. Důležitým záměrem této transformace bylo přiblížení školního vzdělávání požadavkům současné společnosti. Způsob, který byl pro toto *přiblížení* zvolen, se ovšem jeví s odstupem času jako nepříliš šťastný a funkční. Definování tzv. klíčových kompetencí, jež představují jakýsi blíže nespecifikovaný „souhrn“ všeho, co by si měl žák během vzdělávání „osvojit“, aby se stal člověkem šťastným, úspěšným a užitečným pro svou společnost, vneslo do školního života zmatek, nejasnost, deziluzi a současně se rozvířila řada otázek po smyslu této proměny a možnostech jejího naplnění v praktické každodenní práci učitele.

Přes řadu negativních jevů, zůstává přínosem této reformy bezesporu nabourání stereotypů v přístupu ke školnímu vzdělávání, aktualizace nových otázek a probuzení zájmu o hledání nových cest k naplňování reformulovaných cílů. S otázkou po hledání těchto nových cest a způsobů dochází k výraznějšímu zaměření pozornosti učitele z oblasti „*co budu učit*“ do metodické roviny „*jak na to půjdu, aby...*“. Přestože je současná nabídka výukových metod, přístupů nebo programů velmi bohatá, řada učitelů nemá důvěru v nějaké „novosti“. Domnívám se, že jejich obavy mohou být oprávněné, pokud si řadu metod nikdy sami neprožili, nevyzkoušeli a proto si ani netroufnou na jejich aplikaci ve své práci.

## **3. Tématu diskuse jako výukové metody v edukačním prostředí školy nebyla doposud věnovaná odpovídající pozornost.**

Diskusní výuková metoda je „tradiční“ výukovou metodou, která se mění podle kontextu doby, v níž se využívá. V dostupné literatuře česko-slovenského didaktického zázemí se dovídáme pouze rámcově o zařazení diskusní metody v klasifikaci ostatních

---

<sup>2</sup> HELUS, Z. „Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství:důsledky pro pojetí profese.“ In *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.

výukových metod, o obecných znacích a pravidlech, která je vhodné dodržovat.<sup>3</sup> Zcela chybí jak práce teoretického druhu, zabývající se výhradně diskusí jako metodou pro práci ve vyučování, tak podrobnější metodický manuál, který by umožňoval učitelům s touto metodou kvalitně zacházet.

## Struktura práce

Práce je rozdělena do pěti kapitol, jež jsou řazeny ve sledu od nejobecnějšího teoretického rámce až po ukázkou práce s diskusí v rámci konkrétních programů.

První kapitola řeší pojmové vymezení jak v kontextu obecně jazykovém, tak v pojetí s pedagogikou dvou významných hraničních vědních oborů, kterými jsou filozofie a psychologie. Druhá kapitola se snaží poukázat na velmi úzkou souvislost diskuse a procesu poznávání, poukazuje na důležité podmínky, jež jsou pro práci s diskusí ve vyučování klíčové. Třetí kapitola pojednává nejprve o metodě jako významné didaktické kategorii a dále blíže hovoří o diskusí v rámci klasifikace výukových metod z hlediska současné didaktické teorie. Stěžejní kapitolou této je kapitola čtvrtá, která pojmenovává znaky dobré diskuse, mezi něž zahrnuje: tázání, kvalitní přípravu učitele, cíle diskuse, fáze a výběr vhodného tématu. Poslední kapitola této části seznamuje čtenáře s využitím diskuse v rámci konkrétních podmínek výchovně vzdělávacího procesu. Všímá si využití diskuse v rámci práce s příběhem, v programu Filozofie pro děti a v Osobnostně sociální výchově, zároveň se snaží najít zajímavé podněty pro využití diskuse v běžných předmětech, tedy nad rámec konkrétních programů.

První příloha této práce pojednává o výsledcích výzkumné sondy současného stavu využívání diskusní výukové metody v prostředí druhého stupně základních škol, v předmětech odpovídajících vzdělávací oblasti Výchova k občanství; zároveň shrnuje výsledky komentářů a poznámek k experimentální příručce „Jak naplánovat diskusi se žáky“, jež v souvislosti s touto prací vznikla. Druhou přílohou této práce je experimentální příručka pro učitele „Jak naplánovat diskusi se žáky“.

---

<sup>3</sup> Viz SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992. VALISOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007.

# 1. Vymezení pojmů

## 1.1. Diskuse a dialog v českém jazykovém prostředí

V kontextu českého jazyka slovem *diskuse*<sup>4</sup> můžeme rozumět výměnu názorů, jež se děje v přítomnosti více než dvou osob, s cílem vyřešení nebo projasnění některé otázky. Může jít také o veřejnou rozpravu, s cílem vyvolat zájem veřejnosti o určitý problém, být podnětem k vyjádření názorů či připomínek.<sup>5</sup> Slovo *diskuse* pochází z latiny<sup>6</sup>, kde původní smysl „*rozrážet, rozbíjet, přetřásat, zahnat*“ byl v pozdní latině posunut k „*rozprávět, zkoumat*“.<sup>7</sup> Diskusi v pojetí prostoru pro výměnu názorů či veřejné rozpravy, jež má být podnětem k vyjádření vlastních názorů a připomínek můžeme sledovat v běžném mezilidském kontaktu a především v médiích, kde se často objevuje v podobě *debaty*<sup>8</sup> či *polemiky*.<sup>9</sup> Z hlediska počtu zúčastněných osob můžeme za zcela zvláštní podobu *diskuse* považovat také *dialog*, o němž hovoří Ladislav Tondl jako o specifickém druhu komunikace dvou, ale i více osob, jež zajišťuje vzájemný transfer informací. Osoby zapojené do této formy komunikace přijímají úlohu účastníků či partnerů, jež disponují určitými právy a povinnostmi. Příkladem mohou být různé podoby dialogu ve formě jednání, zasedání, činností různých grémií. Tondl rozlišuje dva základní typy dialogu, typ přímý, kdy se účastníci nalézají v přímém kontaktu, mohou bezprostředně reagovat, vyjadřovat souhlas či nesouhlas a typ nepřímý, kdy zprostředkovatelem kontaktu je některý druh informačních médií.

Charakter prostředí, ve kterém se může *dialog* rozvinout ať cílevědomě či spontánně, můžeme vnímat skrze pluralitu názorů, znalostí a hodnotových postojů. Nutným znakem takového prostředí je rovněž jeho socio-politická dimenze, charakteristická zejména svobodou, lidskými právy a bytostmi rozhodujícími se a volícími v prostoru a čase, jež jim to umožňuje. Pouze v tomto prostředí mohou být lidé

---

<sup>4</sup> Pravopisně je přípustný tvar: *diskuse* i *diskuze*, viz. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998. s. 60.

<sup>5</sup> Srov. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1994. s. 126.

<sup>6</sup> „*discutere*“ – *rozrážet, zahnat, rozhodovat, zkoumat*. Viz ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český, česko-latinský slovník*. Olomouc: Olomouc, 2005. s. 38.

<sup>7</sup> Srov. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001.

<sup>8</sup> „*debata*“ – forma projevu, kde rétorická stránka převyšuje z hlediska důležitosti stránku obsahovou a argumentační. Viz <http://cs.wikipedia.org/wiki/Diskuse> [6. prosince 2010].

<sup>9</sup> „*polemika*“ – útočně vedený názorový spor, ústně či písemně, kde je cílem především vyvrátit názor protivníka. Srov. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1994. s. 580.

plnoprávními účastníky dialogu, v opačném případě jde o „pseudodialog“ jehož klasickým příkladem je tzv. parlament v totalitních systémech.<sup>10</sup>

Témata a cíle dialogu jsou dalšími určujícími kategoriemi účastníků dialogu, přičemž mezi základní apriorní předpoklad patří určitá míra intelektové výbavy a jazykové kompetence účastníků. Tam, kde se pohybujeme na půdě „přirozeného světa“ se témata zde objevující stávají „univerzem rozpravy“ a nezáleží zde pak na vzdělání, vědomostech ani postavení účastníků. Odlišné nároky na kompetence partnerů dialogu ovšem nalézáme při odborných rozpravách o specifických okruzích různých vědních disciplín. Povaha funkce dialogu je podle Tondla vždy silně ovlivněna sociálním postavením a vzájemnými vztahy mezi partnery.

Lidé vstupují do dialogu s nejrůznějšími cíli, očekáváními, požadavky, přáními, hodnotami či preferencemi, proto se může snadno stát, že dialog může být výrazem naplnění podstatných lidských vlastností, a sice potřeb sdělovat, dorozumívat se, nalézat ohlas, ozvěnu. Za těchto okolností je dialog projevem důvěry a do jisté míry i zpovědi.<sup>11</sup> Další podoby diskuse mají své kořeny ve východiscích různých vědních disciplín.

## 1.2. Filozofická východiska

Ve filozofii se setkáváme s pojmem *diskurs*,<sup>12</sup> kde přestože jde již o specifickou formu diskuse, těžištěm zůstává důraz na argumentační a kontrolovanou složku projevu jako v pojetí *výměny názorů*, přestože v oblasti slovní vybavenosti účastníků může být již znatelný rozdíl, daný jazykem vědy ve které diskurs probíhá. Zde se objevuje zdroj možných nedorozumění, kdy lidé zvyklí hovořit v určitém vědním kontextu, používající specifickou slovní zásobu a pojmosloví, pak mohou být nepochopeni v konfrontaci ostatních v různých prostředích, přičemž nejznatelnější mohou pak tyto rozdíly být v prostředí společenském.<sup>13</sup> Mezi další z podob diskuse patří na poli filozofie

---

<sup>10</sup> poslanci-účastníci rozpravy měli za úkol jednomyslně schválit to, co jim ke kladnému schválení předkládala monopolní moc. Viz TONDL, L. *Dialog. Sémiotické rozměry a rozhraní dialogu*. Praha: Filosofie, 1997. s. 18.

<sup>11</sup> Tamtéž.

<sup>12</sup> Původně z lat. „*discurrere*“, *běžet, rozběhnout se, tékat*. Znamená argumentativní, reflektující a kontrolovanou formu psané nebo mluvené řeči, jež zprostředkovává pojmové myšlení. Odmítá vše, co je mimoracionální a argumenty nepodložené. Diskursem se rozumí každá řeč, která je vedena podle určitých specifických argumentačních pravidel, vybavena specifickými pojmy, vztahujícími se k vlastní oblasti poznání (např. d. vědy, d. literatury, d. filozofie ap.) Viz BLECHA, I. et al. *Filozofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2002. s. 90.

<sup>13</sup> Blíže k problematice prostředí: KRAUS, B. *Člověk-Prostředí-Výchova*. Brno: Paido, 2001.

neodmyslitelně pojem *dialog*,<sup>14</sup> o němž jazyk filozofie hovoří ze zcela jiného úhlu pohledu, než tomu je ve výše uvedeném Tondlově vymezení.

V dějinách filozofie má tento pojem svá vymezení vztahující se vždy k danému časovému období. Podle Bruggera patří dialog v antice primárně do světa literární tvorby,<sup>15</sup> avšak v díle Platóna se objevuje ve zcela nové formě. Dialog je pro Platóna základním rysem jeho filozofie, právě pro přítomnost řeči, k níž se Platón obrací.<sup>16</sup> *V rozhovoru a snaze o dorozumění se totiž ukazuje pravá bytnost řeči: otevřenost společnému světu. Platónsky řečeno: v dialogu se uskutečňuje pravá lidská vzájemnost vyrůstající ze společné účasti na božském a dobru.*<sup>17</sup> V Platónově tvorbě se dialektika<sup>18</sup> stává filosofií samou a spěje postupně až k pravé skutečnosti světa idejí.<sup>19</sup> V řecké filosofické tradici se dialektika ukazuje v podobě nezávazné slovní hry<sup>20</sup> sofistů a zároveň v podobě rozhovorů s požadavkem jasnosti ve vymezování pojmů a jejich zdůvodňování, tak jak ji představuje Sokrates v Platónově díle.<sup>21</sup> Zásadní rozdíl mezi těmito dvěma pojetími spočívá v tom, že: „*pro sofistiku není řeč otevřenost pravdě, ale nástroj, kterým můžeme „pravdu“ vlastnit a užívat ke svým vlastním účelům. Tato sofistická „pravda“ však není nic jiného než polopravda, zabsolutizovaná část, jež zabraňuje přístupu k celku, a víra v ní je zaslepenost.*“<sup>22</sup>

V tomto klasickém antickém pojetí lze hovořit o dialogu jako o analytické metodě poznávání pravdy skrze spor nebo o syntetické cestě od logického rozporu k dialektickému smíření.<sup>23</sup> Ve středověku se dialog objevuje ve formě tzv. disputací<sup>24</sup> na univerzitách. Tyto disputace probíhaly podle aristotelského schématu.<sup>25</sup>

Dnes ve filozofickém pojmosloví vytváří dialog prostor pro vzájemné sdělování, který vede k přítomnosti interpersonálního „mezi“. Ono „mezi“ je smysluplný stav

---

<sup>14</sup> Dialog – rozhovor, z lat. *dialogus* (původně z řečtiny, *dialogos* – rozmlouvání)“ Srov. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice:Leda, 2001.

<sup>15</sup> Viz BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše Vojsko, 1994. s. 109.

<sup>16</sup> „*Dialog pro Platóna znamená výklad myšlení jako řeči duše se sebou samou a jeho koncepci dialektiky.*“ Tamtéž.

<sup>17</sup> ŠPINKA, Š. *Dialog a analogie*. Praha: Karolinum, 2005. s. 127.

<sup>18</sup> Z řečtiny *dialekein*, vést rozhovor, diskutovat. Viz ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-česko, česko-latinský slovník*. Olomouc: Olomouc, 2005. s. 38.

<sup>19</sup> Srov. BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2002. s. 87.

<sup>20</sup> Tzv. *eristika*.

<sup>21</sup> Tamtéž.

<sup>22</sup> Srov. ŠPINKA, Š. *Dialog a analogie*. Praha: Karolinum, 2005. s. 128.

<sup>23</sup> Srov. POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu*. Praha: Ježek, 1995. s. 10.

<sup>24</sup> Z latiny *disputare*, řešit, rozvažovat, rozprávět, nemít určité stanovisko. Cvičení ve filosofických a teologických seminářích na středověkých univerzitách v argumentaci. Srov. BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2002. s. 91.

<sup>25</sup> „*Předložení teze, shromáždění argumentů k jejímu zpochybnění a shromáždění argumentů k jejímu obhájení.*“ Tamtéž.

pevně spjatý se všemi účastníky dialogu, přičemž nelze, aby mohl být převeden pouze na některého ze zúčastněných jednotlivců. Brugger zde zdůrazňuje princip proti běžnosti a jednoty protikladů, jež stojí v kontrastu se střídáním jednotlivých řečových aktů, motivovaných jednostranně intencionálním subjekt-objektovým schématem. Za těchto okolností může být dialog dialektikou svobody. Moment já (mluvčí), ty (oslovovaný), ono (o čem se mluví) se stává v jedinečnosti dialogu „my“(skutečnost).<sup>26</sup> Bruggerovo pojetí poukazuje na to, že tato mimořádná neopakovatelná příležitost dění, ve kterém se setkávají lidé u společné věci, by nikdy nemohla být nahlédnuta a pochopena právě tak, jak se ukazuje právě v onom neopakovatelném setkání, s účastí právě těch, kteří jsou přítomni.

Předpoklad neopakovatelnosti chvíle je podmínkou ke vzniku tzv. *otevřené diskuse*. Otevřená diskuse, podle Gadamera, vzniká společným úsilím teď a tady, přičemž účastníci diskuse se nijak nenamáhají, nýbrž se nechávají nést řečí samou. Za těchto okolností se téma samo vynoří. Bytostným rysem řeči je její nepřipoutanost k „já“. „*Mluvit znamená mluvit k někomu. Vždy ve své artikulované mluvě hovoříme k druhému a přejeme si, aby nám druhý rozuměl, aby naše řeč byla vystižná a srozumitelná. Potud mluvení nepatří do sféry já, nýbrž do sféry my.*“<sup>27</sup> Těžištěm Gadamerova pojetí dialogu je kromě neopakovatelnosti časového hlediska důležitý obrat k „my“ (viz. výše). Vzájemné porozumění tomu, o čem se mluví a zároveň vzájemné porozumění mezi účastníky dialogu je základním předpokladem a smyslem této aktivity. Formu každého rozhovoru popisuje Gadamer na základě pojmu hry. Hry proto, jelikož vychází ze základních rysů hry, kterými jsou podle Gadamera lehkost, svoboda, štěstí. Tyto základní principy hry naplňují potažmo i hráče samého. Hra řeči pokračuje dále i po skončení rozhovoru v tzv. vnitřním rozhovoru duše se sebou samou, v myšlení.<sup>28</sup>

Jan Sokol poukazuje rovněž na podmínku rozhovoru v čase teď a tady, tváří v tvář.<sup>29</sup> V této souvislosti upozorňuje na fakt proměnlivosti mluvnických kategorií (já, ty), kdy nabývají podstatně jiného významu, než v jiných souvislostech. V každém okamžiku rozhovoru označují totiž právě toho člověka, který mluví,<sup>30</sup> nikoli konkrétní

---

<sup>26</sup> Srov. BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše Vojsko, 1994. s. 109.

<sup>27</sup> GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenh. 1999. s. 27.

<sup>28</sup> Tamtéž.

<sup>29</sup> Srov. SOKOL, J. *Filozofická antropologie*. Praha: Portál, 2002. s. 157.

<sup>30</sup> Toho, kdo se chopil pomyslné „niti“ společného hovoru (rozhovoru).



osobu.<sup>31</sup> Opět se nám zde objevuje dialog jako společný smysluplný celek účastníků v čase a tématu řeči. Z hlediska intencí účastníků hovoří Sokol o rozhovoru dvojího typu.

V prvním případě jde o rozhovor účelový (účelný), kde přítomnost osob je podmíněna určitým cílem (ovlivnění, změna v rozložení sil či pozic), přičemž obě ze zúčastněných stran chovají naději na úspěch. Průběh takového rozhovoru pak probíhá formou vyjasňování si vzájemných stanovisek, přesvědčováním, odrazováním, snahou získat nepřítomné strany, to vše ve jménu společného uznávání racionálních argumentů. Výměna názorů přerůstá vzájemné naslouchání a rozhovor se stává pouhým sdělováním. Příkladem mohou být mnohé veřejné polemiky či politické debaty.

V druhém případě jde o tzv. skutečný rozhovor, neboli setkání v řeči, pod podmínkou představení v řeči.<sup>32</sup> Představení v řeči může nabývat dvojí podoby, buď jde o pouhou řečovou dovednost, kde je důraz kladen na formu projevu, na úkor kvality stanoviska, anebo jen pomáhá k odhalení pravdy.

Ve 20. letech 20. století se objevuje dialog ve zcela novém smyslu. V kontrastu k jeho klasickému pojetí, jež charakterizuje Poláková jako pojmově logické střetávání myšlenek či stanovisek, v němž jde především o hledání smyslu a jeho postupné dozrávání, o hlubší porozumění obsahu,<sup>33</sup> se rodí značně odlišný přístup, který Rosenzweig nazývá „novým myšlením“.<sup>34</sup> Vznik tohoto nového přístupu k dialogu určují dvě skutečnosti, za prvé jde o vliv židovsko-křesťanské duchovní orientace a za druhé silící vliv ego-centrického karteziánství, kdy skrze silnější uvědomování si svého „já“ vzniká potřeba tázání se po „ty“, „jak mohu poznat jiné myslící já?“<sup>35</sup>

Klíčovými pojmy tohoto pojetí jsou vztah a přítomnost. Podle Bubera je člověk bytostí dvou světů (říší), říše slova „Ono“ a říše slova „Ty“. První ze zmíněných říší, říše slova „Ono“ je omezena předmětností, účelem a činnostmi lidské bytosti. „*Vnímám něco. Pociťuji něco. Představuji si něco. Chci něco. Cítím něco. Myslím na něco. Život lidské bytosti nesestává jenom ze všeho tohoto a pochodů tomu podobných. Toto všechno a pochody tomu podobné společně zakládají říši slova Ono. Ale říše slova Ty má jiný základ.*“<sup>36</sup> V druhé z říší, v říši slova „Ty“ o žádný předmět nejde a my se ocitáme v otevřené bezprostřední přítomnosti čistého vztahu. „*Kdo říká „ty“, nemá*

---

<sup>31</sup> Tamtéž.

<sup>32</sup> Představit ho soudům a námitkám.

<sup>33</sup> Viz. POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu*. Praha: Ježek, 1995. s. 10.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>36</sup> BUBER, M. *Já a ty*. Olomouc: Votobia. 1995. s. 8.

žádné „něco“, nemá nic. Ale ocitá se ve vztahu.“<sup>37</sup> Svět vztahu vnímá Buber ve třech sférách: život s přírodou, život s lidmi a život s duchovními jsoucnostmi. Tyto sféry života rozlišuje Buber podle možnosti základního specificky lidského projevu – řeči. Míra vztahu jednotlivých sfér je na řeč úzce vázaná. Zatímco v životě s přírodou se vztah „zachvívá v temnotě a je pod prahem řeči“, v životě s lidmi „je vztah zjevný a má podobu řeči“. V životě s duchovními jsoucnostmi „je vztah zahalen jakoby v oblak, ale zjevuje se, je mimo řeč, ale plodí ji.“<sup>38</sup> Z výše uvedeného tedy plyne, že svět života s lidmi je charakteristický právě řečí, jež zakládá vztah, nejde zde o soukromé, monologizující, bezvztahové myšlení, nýbrž o setkání v čase, jehož jmenovatelem je právě dialog. Podle Ebnera je to právě přítomnost rozhovoru, která dává člověku možnost sebeuskutečňování, díky řeči. „Jsem sám sebou v tom, co (s vážností) říkám.“<sup>39</sup> Tuto změnu v pojetí dialogu charakterizuje Rosenzweig jako obrat, který ve filozofii znamená cestu od pojmu ke skutečnosti. Monologický způsob poznání, pro který byla příznačná snaha o uchopení věci najednou, přechází ke způsobu dialogickému, jež je podmíněno časem a zaměřeno na vztahy jednotlivých skutečností.<sup>40</sup>

Skutečnost, jako druhý z klíčových pojmů filozofie dialogu, je podmíněna přítomností, podle Bubera totiž jen „...skutečné jsoucnosti jsou prožívány v přítomnosti.“<sup>41</sup> V opozici ke skutečným jsoucnostem pak stojí „předměty“, s nimiž se setkáváme skrze svou zkušenost, tak však vždy patří minulosti. „Pokud se člověk spokojuje s věcmi, které zakouší a užívá, žije v minulosti a jeho okamžik je bez přítomnostního obsahu. Nemá nic než předměty. Předměty však patří tomu, co už bylo. Přítomnost není prchavá a pomíjivá, nýbrž ustavičně přítomná a trvalá. Předmět není trvání, nýbrž zastavení, ustání a ztuhnutí – jasná vymezenost, která vylučuje vztah a zpřítomnění.“<sup>42</sup> Dialog v pojetí tzv. „dialogického myšlení“ je tedy nevyhnutelně určen časem (přítomností) a vzájemným vztahem, přičemž jedno podmiňuje druhé, „...skutečná a naplněná přítomnost – existuje jenom potud, pokud existuje setkání a vztah.“<sup>43</sup>

---

<sup>37</sup> Tamtéž.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>39</sup> POLÁKOVÁ, J. Filosofie dialogu. Praha: Ježek, 1995. s. 18.

<sup>40</sup> Tamtéž.

<sup>41</sup> BUBER, M. *Já a ty*. Olomouc: Votobia. 1995. s. 14.

<sup>42</sup> Tamtéž.

<sup>43</sup> Tamtéž.

### 1.3. Psychologická východiska

V pojmovém kontextu psychologie je za diskusi považována rozprava ve skupině, kde jde o výměnu názorů a jejím cílem je především vyjasnění určité otázky.<sup>44</sup> Podle Křivohlavého patří diskuse k mnoha obdobám rozhovoru, jež vymezuje Slovník spisovné češtiny jako rozmlouvání dvou nebo více osob.<sup>45</sup> Pro rozhovor je charakteristický především vstup v osobní setkání člověka s člověkem. „*Je projevem oboustranného přiznání a uznání lidství...*“<sup>46</sup> Ze sociálně psychologického hlediska je zajímavá motivační stránka člověka vstupujícího do rozhovoru. Pomineme-li formu rozhovoru jako nezbytnou potřebu interakce v pracovní oblasti, kde jde především o výměnu informací a domluvení se „na něčem“, odkrývá se nám zde prostředí, ve kterém jde o utváření vzájemných vztahů (nejen jejich projevy), o možnost seznámit se s jinými pohledy a variantami věcí a řešení, což může být důležitý aspekt v předcházení jednostrannosti v myšlení, ve vytváření předsudků nebo v ustrnutí přístupu. Prostředí, ve kterém lapidárně řečeno, se člověk stává člověkem, ve smyslu usměrňování svého sebepojetí. Dochází k uvědomování si odpovědí na otázky typu: „Jak se na mne druhý dívá, za koho mne má, jak si mě váží?“<sup>47</sup>

Specifickou podobou rozhovoru je podle J. Křivohlavého dialog. Uvádí dvojí významové rozlišení, jehož kritériem se zdá být přístup zúčastněných k tématu. V prvním významu je „dialog“ synonymem rozhovoru<sup>48</sup>, podstatná je zde výměna rolí a předávání slova. Ve významu druhém, k jehož vymezení výrazně přispěla rumunská psycholožka T. Slama-Czacová, je podstata dialogu opřena především o téma a vztah účastníků k němu. Důležitosti zde nabývá akt naslouchání posluchače tomu, co je sdělováno, držení se v otázkách i odpovědích tematické „nitě“ dialogu. Podle Janouška je dialog rozvinutou formou rozhovoru.<sup>49</sup> „...*Dialogickou komunikací rozumíme rozvinutou komunikaci, pro kterou je příznačné propojení činnostního charakteru se vzájemným působením a vzájemnými vztahy.*“<sup>50</sup> Janoušek hovoří o třech nezbytných

<sup>44</sup> Viz. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 115.

<sup>45</sup> Srov. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998. s. 359.

<sup>46</sup> Viz. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme. Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. s. 155.

<sup>47</sup> Tamtéž. s. 155-160.

<sup>48</sup> Zde patří repliky přímé řeči a sled výroků, např. v divadelních hrách. Tamtéž. s. 168.

<sup>49</sup> Rozhovorem rozumí Janoušek záměrný jazykový kontakt, charakteristický střídáním promluv mezi účastníky a určitou konkrétní předmětnou a sociální situací. Jde-li o rovinu vztahu k činnosti má rozhovor podobu doprovodného dorozumívání, či konverzace, jejímž cílem je spíše navazování kontaktu, žertování, odreagování, řešení problému. Viz JANOUŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984. s. 71.

<sup>50</sup> Tamtéž. s. 60.

podmínkách, jimiž se rozhovor stává dialogem. Definuje stránku tematickou, která je charakteristická směřováním účastníků ke společnému cíli dialogu, stránku vztahovou, ve které se odrážejí vzájemné vztahy mezi účastníky a stránku interakční, kde jde o vzájemné ovlivňování mezi účastníky.<sup>51</sup> Z opačného hlediska můžeme tvrdit, že v povědomí lidí se mohou objevit ovšem také nesprávné představy o možnostech vzniku dialogu. J. Křivohlavý je nazývá „falešnými“. Patří mezi ně např. představa o tom, že dialog může vzniknout z iniciace jedné osoby, za níž stojí pouze její osobní snaha. „*K dialogu jsou bezpodmínečně zapotřebí dvě strany a dobrá vůle obou.*“<sup>52</sup> Další z falešných představ je možnost nařízení dialogu příkazem. Nesmyslnost tohoto předpokladu spočívá v tom, že k dialogu může dojít pouze tam, kde panují dobré vztahy mezi účastníky, vzájemná důvěra a pocit bezpečí všech zúčastněných. Poslední z nesprávných předpokladů a zároveň nejvíce praktikovaných je představa o možnosti vzniku dialogu z několika monologů, Křivohlavý hovoří o tzv. smontovaném dialogu. V této představě se objevuje častý jev ignorace posluchačů.<sup>53</sup> Dialog je dalším místem na poli mezilidské komunikace, kde se lidé setkávají v názorové či postojové konfrontaci, jež může být velice cennou zkušeností při utváření vlastní adekvátní sebereflexe.<sup>54</sup> „*V dialogu se mění vztahy mezi lidmi. Otevřenost jednoho vede k otevřenosti druhého. Důvěra budí důvěru. Důvěryhodnost jednoho stimuluje druhého k tomu, aby také zkusil být důvěryhodným. Podaří-li se to, mění se vzájemné vztahy nadějným směrem.*“<sup>55</sup>

S poněkud konkrétnějším vymezením pojmů diskuse a dialog se setkáváme u Josepha A. De Vita. V jeho pojetí má diskuse i dialog své jasně vymezené místo v oblastech lidské komunikace. Vito rozlišuje základní čtyři oblasti, dle kritéria počtu zúčastněných osob.<sup>56</sup> Dle tohoto členění má dialog místo v interpersonální oblasti komunikace, pro kterou jsou charakteristické tři podmínky. Dvě zúčastněné osoby,

<sup>51</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme. Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. s. 171.

<sup>52</sup> Tamtéž. s. 172.

<sup>53</sup> Mluvčím zde nejde o odezvu, o zájem, o potřeby a pozornost posluchačů, jejich cílem je předat určitý obsah. Tamtéž. s. 172.

<sup>54</sup> Více viz PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002.

<sup>55</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme. Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. s. 176.

<sup>56</sup> K těmto oblastem patří: 1. intrapersonální komunikace, komunikace se sebou samým, 2. interpersonální komunikace, tato se odehrává mezi dvěma osobami, 3. komunikace v rámci malých skupin a 4. komunikace řečníka s posluchači. Viz JOSEPH DE VITO. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 17.

určitý druh vztahu a jejich vzájemná závislost.<sup>57</sup> Těmto podmínkám vyhovují další formy takto vymezené interpersonální komunikace, např. konverzace, konflikt...<sup>58</sup> Rozhovorem rozumí Vito, na rozdíl od pojetí Krivohlavého (viz. výše), specifickou formu interpersonální komunikace, ve které je nezbytný smysl a cíl jeho vedení, většinou je realizován formou otázek a odpovědí. Zcela jasné vymezení je patrné také z Vitovy definice dialogu. „*Dialog je typ interpersonální (dyadické) komunikace, při němž jsou oba účastníci střídavě mluvčími (vysílajícími) i posluchači (příjemci). Je to komunikace charakteristická aktivní účastí, zájmem a respektem druhého.*“<sup>59</sup>

Místo diskuse pak nacházíme v oblasti komunikace v rámci malé skupiny, což vyplývá rovněž z výše uvedené definice<sup>60</sup>. Malou skupinu Vito charakterizuje počtem pěti až patnácti osob, jež sdílí společné cíle a dodržuje organizační pravidla. Struktura interakce v takovéto skupině pak má pět fází. Zahájení, v rámci této fáze se účastníci představí a seznámí vzájemně, předběžné sdělení, kde se nastíní předpokládaný obsah setkání, další fází je tzv. „obchod“. Obchodem Vito nazývá aktuální diskusi o úkolech, řešení problémů, sdílení informací. V předposlední fázi, zpětné vazbě, jde o reflexi průběhu a zhodnocení, v závěru pak ve fázi zakončení se účastníci rozloučí a předají si odkaz k dalšímu setkání. Těchto pět základních stupňů interakce se podle Vita projevuje ve všech formách malých skupin.

Vito hovoří o čtyřech obecných vzorech, tzv. formátech. Každý z těchto formátů charakterizuje podle kritéria prostorového uspořádání, interakce mezi účastníky, sdělovaného obsahu a harmonogramu průběhu. „Kulatý stůl“ je vzorem, jež charakterizuje, jak je z názvu patrné, především prostorové uspořádání účastníků, kteří sedí ve tvaru půlkruhu. Interakce účastníků je spíše neformálního charakteru a zapojují se do diskuse dle vlastního uvážení, rozvrh pořadí promlouvajících v této formě neexistuje a obsahem je především výměna informací v rámci řešení určitého problému. Formát tzv. „panel“ se liší od kulatého stolu především přítomností obecnstva, jež diskusi sleduje a může průběh komentovat či pokládat otázky členům panelu, kterými jsou v tomto případě experti na určitou problematiku. Obsahem jsou neformální příspěvky, uváděny již v předem stanoveném pořadí. Sympóziu je vzorem, který se týká obsahově již určitého vymezeného tématu, k němuž se vyjadřují účastníci formou připravených prezentací a projevů, jsou vyzýváni vedoucím sympózia, jež je zároveň i

---

<sup>57</sup> Např. číšník-host, otec-syn, atp.

<sup>58</sup> Více, viz Tamtéž. s. 154.

<sup>59</sup> Tamtéž. s. 391.

<sup>60</sup> Viz výše: HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

mluvčím. Mluvčí nejen vyzývá dle stanoveného programu účastníky k představení příspěvků, ale také to, co zazní, komentuje, shrnuje, případně doplňuje. Posledním formátem je tzv. „Sympózium-fórum“. Tento obecný vzor doplňuje předchozí o fórum, jež představují komentáře a otázky z publika. Mluvčí sympózia pak přijímá novou roli, a sice moderátora fóra.

Mezi jednotlivými formáty existuje velká škála variant průběhu. Výše uvedené obecné vzory se mohou doplňovat či prolínat.<sup>61</sup> Dle mého názoru je však vždy podstatné vědět, o který z formátů jde, např. ve školní praxi, kde důsledné dodržování pravidel, podle kterých ta či ona forma funguje, stejně tak jako vymezení rolí účastníků, je nezbytným předpokladem smysluplného naplnění takto vymezené diskuse. Z hlediska diskutovaného obsahu rozlišuje Vito skupiny pro výměnu informací a skupiny pro řešení problémů. První z uvedených dále diferencuje dle cíle na vzdělávací a tematické.<sup>62</sup>

#### 1.4. Shrnutí

Z výše uvedené pasáže je zřejmé, že pojem diskuse není snadné jednoznačně vymezit. Vždy záleží na kontextu vědní oblasti, ve které tento pojem sledujeme. Patrné ovšem je, že také existují určitá základní obecná kritéria, jež jsou na vědní oblasti pojmového vymezování nezávislá a podle nichž rozlišujeme mnoho podob diskuse. Mezi tato kritéria, dle mého názoru, patří: počet účastníků, cíl, forma, znaky prostředí a téma. Počet účastníků je u diskuse standardně vymezen na více než dva, přičemž počet dvou osob je rovněž možný, bez nutnosti užívat pojem *dialog*.<sup>63</sup> Z hlediska kategorie cíle se můžeme setkat např. s cílem: vyřešení problému, motivace k zájmu o problém, vytvoření prostoru k vyjádření, přenosu informací.<sup>64</sup> Formou rozumíme jasně formulovaný název situace, při které k diskusi dochází. Neméně podstatným kritériem je rovněž prostředí, ve kterém se diskuse odvíjí. Toto prostředí vždy nese tyto základní znaky: pluralitu názorů, znalostí a hodnotových postojů. Další možné znaky je možno chápat jako závislé na formě či tématu diskuse. Téma je posledním kritériem, ale zdá se, že nejdůležitějším. Právě téma do jisté míry souvisí a určuje všechny ostatní výše zmíněné kategorie. Tondl rozlišuje prvotní rozdělení témat k diskusi do dvou obecných oblastí: oblast přirozeného světa, za kterou lze považovat tu oblast světa, jež sdílí

---

<sup>61</sup> Viz JOSEPH DE VITO. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 240.

<sup>62</sup> Více, viz tamtéž. s. 248.

<sup>63</sup> Viz., výše 1.1.

<sup>64</sup> Tamtéž.

všechny bytosti. V této oblasti pak implicitně nezáleží na vzdělání, vědomostech či postavení účastníků diskuse. V opozici pak stojí oblast vědních disciplín na nejrozličnějších úrovních, jež je na výše uvedených okolnostech závislá. V kontextu filozofickém hovoříme o *diskursu*, specifické formě diskuse, kde hraje významnou roli obsah projevu účastníka, v níž je podstatná především schopnost argumentace a obsahové sebekontroly. Další formou diskuse je zde také dialog, jehož pojetí ve filozofii je závislé ve 20. století vždy na určitém filozofickém konceptu a dříve na časovém období v dějinách. Rovněž v psychologii má diskuse své místo, a to v oboru sociální psychologie. Zde hraje významnou roli forma rozhovoru či rozpravy ve skupině, kde z cílů je nejčastější vyjasňování určité otázky. Specifikem tohoto pojetí je důraz na utváření vztahů ve skupině a preventivní funkci diskuse, především v těchto jevech: jednostranně zaměřené myšlení, ustrnutí v přístupu k řešení, předsudcích. Diskuse je zde především prostorem ke sdílení různých pohledů na věc a různých variant řešení.

Za velmi podnětné a inspirující z těchto východisek považují pro pedagogiku, potažmo diskusní aktivitu ve vyučovacím procesu, existenci kritérií diskuse (téma, vyjadřovací schopnosti, cíle, apod.), formu diskursu a dialogu v pojetí koncepce dialogického myšlení, kde je podstatnou složkou diskuse její příležitost k sebepoznávání v řeči, ve společně sdíleném prostoru v neopakovatelném čase. Rovněž hledisko trojího rozměru (tematický, vztahový a interakční) diskusní roviny, kdy se z pouhého rozhovoru stává dialog je pro pedagogickou praxi velmi přínosné (viz psychologická východiska). Obecně se lze domnívat, že z výše uvedených východisek, skýtá diskuse velký potenciál pro využití v pedagogické praxi, neboť dle různých variant použití diskuse jako metody ve vyučovacím procesu, dle stanoveného cíle lze pracovat se všemi složkami žákovy osobnosti. Vzhledem k této variabilitě pojetí diskuse považují za potřebné hledat různé varianty a možnosti zacházení s diskusní výukovou metodou, blíže je specifikovat a tímto je zpřístupnit k odbornému pedagogickému použití.

## 2. Diskuse a její místo v procesu učení a poznání

Následující kapitola si klade za cíl přiblížit čtenáři diskusní výukovou metodu ve vztahu k edukačnímu prostředí.

- Charakterizuje prostředí vhodné pro učení, založené na přístupu kognitivního a sociálního konstruktivismu.
- Pokusí se poukázat na některé shody a rozdíly v těchto dvou koncepcích.
- Zmíní klíčovou roli diskusní metody v tomto učebním prostředí.
- Zdůrazní proces autoregulace a metakognice jako důležitého aspektu školního učení.

### 2.1. Prostředí vhodné pro učení

V souvislosti s řadou změn, kterými prochází současná školní výchova a vzdělávání se otevírá a aktualizuje mnoho otázek týkajících se převážně samotného vyučovacího procesu. Velmi obecně jde o otázky typu CO?, JAK?, KDO? a K ČEMU? Uvažujeme-li o vyučování jako o struktuře vzájemně provázaných objektů (učitel, žák, učivo), můžeme prostředí chápat jako určité „pole“, ve kterém se vyučovací proces uskutečňuje. Je v zájmu asi každého učitele, aby toto prostředí vytvářelo pro žáky co nejlepší podmínky pro jejich rozvoj v oblasti osobnostní, sociální i kognitivní.

K rozvoji jedince pak dochází cestou „učení“, které v nejobecnější podobě můžeme definovat jako proces adaptace jedince na prostředí. V kontextu školy to znamená, že se žák musí adaptovat na řadu situací, do kterých jej školní učení<sup>65</sup> staví. Tyto situace mají často povahu úkolu, který by žáci měli zvládnout proto, aby se ve svém vývoji posunuli o krůček dál. Chceme-li, aby se žák rozvíjel komplexně ve vztahu ke své rozvíjející se osobnosti, je zapotřebí uvědomit si, že by tyto úkoly měly tento celostní přístup k žákovu rozvoji podporovat, tzn., měly by být voleny se zřetelem k osobnostní, sociální i kognitivní dimenzi rozvoje. Předpokládejme, že právě pedagogický konstruktivismus je vhodným přístupem, na kterém můžeme založit kvalitní učební prostředí, jež bude nabízet prostor pro rozvoj žákovy osobnosti v již zmíněné trojdimenzionální podobě a bude nabízet řadu úkolových situací, podporujících efektivní a smysluplné učení.

---

<sup>65</sup> Více k otázce a specifikaci školního učení viz ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.



## 2.2. Kognitivní a sociální konstruktivismus

Za pedagogickým přístupem, který dnes označujeme jako konstruktivismus, a jehož dvě modality (kognitivní a sociální) se vzájemně doplňují, stojí dvě bezesporu nejvýznamnější osobnosti pedagogické psychologie 20. století.

### 2.2.1. Podstatné aspekty Piagetova kognitivního konstruktivismu

Prvním z nich je švýcarský psycholog Jean Piaget (1896-1980), který se stal průkopníkem v oblasti zkoumání dětského myšlení. Piaget jako první poukázal na specifika dětského myšlení, která ačkoliv se výrazně liší od myšlení dospělého jedince, nejsou kvalitativně méněcenná. Z výsledků jeho zkoumání plyne řada charakteristik dětského myšlení, které mají své specifické a z hlediska vývoje dítěte nezbytné funkce. Vygotskij uvádí Piagetovu tezi, kterou přejal od J. J. Rousseau a ve které výsledky svého zkoumání jen podtrhuje: „...*dítě není zdaleka maličkým dospělým člověkem a jeho rozum také není zdaleka maličkým rozumem dospělého.*“<sup>66</sup> Předmětem Piagetova zkoumání byl vývoj dětského chápání světa a kladl si otázku „proč“ dítě v odpovědích na otázky pokládané dospělými odpovídá právě tak.

Výsledkem jeho pozorování a na nich založených úvah byla skutečnost, že dítěti nelze nabídnout informaci, které okamžitě porozumí a dokáže ji použít. Proces porozumění je mnohem složitější: dítě se musí k vlastnímu porozumění znalosti, kterou dokáže následně využít dobrou cestou vlastní aktivity, vlastního vytvoření, výstavby-vlastní konstrukce. Touto cestou vznikají v dětské mysli představy o světě, jež jsou tvořeny specifickými schématy, a které jsou dospělými často hodnoceny jako nedokonalé, egocentrické, dílčí a chybné. Piaget se však vydal cestou přesahující běžné hodnocení dospělého člověka a snažil se porozumět tomuto procesu vytváření dětských představ o světě. Dospěl k názoru, že dítě zpracovává jakýkoliv počitek, který mu vnější svět nabídne dvěma způsoby. Cestou asimilace nebo cestou akomodace. V prvním případě dítě zakomponuje novou informaci do již existujícího schématu, které nijak nenaruší, pouze jej doplní; zatímco v případě akomodace nová informace nabourá stávající schéma, které je nutno přestavět, aby mohlo dítě dále situaci rozumět. Proces akomodace je možné nahlédnout jako „hledání rovnováhy“, neboť v situaci, kdy asimilace nestačí, prožívá dítě jistý „kognitivní konflikt“- stav mentální nerovnováhy

---

<sup>66</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 36.

nebo nevyváženosti v pokusu o porozumění nové skutečnosti.<sup>67</sup> Tento stav je pro dítě spíše „nepříjemný“, „nepohodlný“, neboť mu neposkytuje bezpečí jasného a klidného porozumění. Spíše naopak je aktivizující, podněcující a vyzývající k myšlenkové aktivitě. V tuto chvíli dochází, slovy Piageta k adaptaci na novou situaci, neboli k učení.

Pro Piagetovu teorii kognitivního konstruktivismu je podstatný fakt, že učení je podmíněno zráním jedince, tzn., nedosáhne-li myšlenková struktura dítěte danou úroveň, nemůže dojít k akomodaci, jež je podmíněna procesy typickými pro danou úroveň myšlení. Piaget proto rozpracoval teorii kognitivního vývoje dítěte, která naznačuje vývoj inteligence dítěte skrze zdokonalování schémat myšlení. Ve své teorii popisuje kognitivní stádia, kterými dítě ve svém vývoji prochází. Mezi faktory ovlivňující přechody mezi jednotlivými stádii patří: biologické zrání dítěte, učení, sociální zkušenosti a rovnováha. Přičemž platí, že jednotlivé faktory nepůsobí nikdy samostatně, ale pouze ve vzájemné součinnosti. Mareš uvádí následující stádia kognitivního vývoje dítěte<sup>68</sup>:

1. Senzomotorické stádium (0-2 roky) – předmětem vývoje je převážně motorická aktivita jedince, vnímání a experimentování. Rozvíjí se pojetí stálosti objektů.

2. Předoperační stádium (2 roky až 7 nebo 8 let) – jde o fázi převážně názorného myšlení, tzn., některé vztahy dokáže chápat pouze v závislosti na aktuálním vnímání. Hlavním úkolem tohoto stádia je rozvoj řeči, s nímž souvisí budování jednoduchých představ ve vztahu k porozumění světu kolem. Myšlení je rovněž charakterizováno jako egocentrické, tzn. vše je vnímáno očima dítěte.

3. Stádium konkrétních logických operací (7 nebo 8 let až 11 nebo 12) – v této fázi myšlení dítěte je podstatné operování s abstraktními pojmy podle logických pravidel, i když zatím jen ve vztahu k reálným objektům.

4. Stádium formálních logických operací (11 nebo 12 let až dospělost) – zde má hlavní roli hypoteticko-deduktivní usuzování.

Roky, které jsou uváděny pro každé stádium, slouží jen orientačně, neboť nelze opomenout individuální tempo vývoje každého dítěte. Jednotlivá stádia nám slouží

---

<sup>67</sup> Volně podle POWELL, K. C., KALINA, J. C. Cognitive and social constructivism: Developing Tools for an affective classroom. *Education*, roč. 130, č. 2, s. 243.

<sup>68</sup> Podrobnější charakteristiky jednotlivých stádií kognitivního vývoje jedince viz ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 393. A PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.

k orientaci v myšlenkovém vývoji dítěte a seznamují nás obecně s rámcem, který je vytyčen schopnostmi učit se pro daný věk dítěte.

Piagetova teorie kognitivního vývoje je pro školní učení velmi podnětná a inspirující především v ohledu k individuálnímu stupni kognitivního vývoje žáka. Umožňuje nám pochopit, proč je pro některé pochopení daného úkolu snadnější a pro jiné obtížnější; přičemž nemusí nutně znamenat, že v případě žáka, jež se orientuje v situaci obtížněji, je jeho myšlení méně kvalitní. Tento jev je spíše výzvou pro učitele, který může hledat způsob vysvětlení, zadání a interpretace, jež bude pro žákovo schéma kompatibilnější a následně může dojít k mnohem efektivnějšímu způsobu učení.

### **2.2.2. Podněty sociálního konstruktivismu L. S. Vygotského pro školní učení**

Otcem sociálního konstruktivismu je ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij, který zakládá svou teorii na sociální interakci jako podstatné složce učebního procesu. Vygotskij věřil, že k efektivnější interiorizaci dochází právě v interakci s ostatními.<sup>69</sup> Podle Vygotského hraje učení ve vývoji jedince velmi podstatnou úlohu, neboť mu předchází, tzv. „razí mu cestu“.<sup>70</sup> V tomto smyslu učení podporuje zrání intelektových schopností a je jeho hybnou silou. V tomto pojetí učení pak hraje významnou roli kontakt s „druhým“, jež je pomocníkem při zrodu myšlenky, na kterou by dítě zatím samo nepřišlo.

Originálním konceptem zóny nejbližšího vývoje vysvětluje svou teorii v praktickém důsledku školního učení. Jde o koncept, ve kterém dochází k učení dítěte s pomocí „druhého“. Vygotskij předpokládá dvě roviny ve vývoji dítěte: současnou (aktuální) a budoucí (vyšší, ke které se dítě blíží). Zóna nejbližšího vývoje je pak situací, ve které je potřeba, aby dítěti „druhý“ pomohl problém vyřešit a tím jej posunul do další vývojové fáze, ve které už daný problém dokáže vyřešit samo bez pomoci. „Druhým“ může být jak učitel, tak např. spolužák, starší kamarád, který v dané oblasti již překonal fázi nejbližšího vývoje a je schopen poradit si sám. Vygotskij zastává názor, že: „*V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou.*“<sup>71</sup> Tato teze předpokládá, že k učení dochází tehdy, kdy mentální schémata dětí nejsou hotová, ale připravená pro další změnu. Vygotského teorie učení a

---

<sup>69</sup> Viz POWELL, K. C., KALINA, J. C. Cognitive and social constructivism: Developing Tools for an affective classroom. *Education*, roč. 130, č. 2, s. 245.

<sup>70</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 71.

<sup>71</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 102.

vyučování je hluboce založena na vztazích mezi aktéry vzdělávacího procesu, jež jsou nositelem sociální zkušenosti, tolik potřebné pro učení a rozvoj každého jedince.

Vyučovací proces je místem, kde se objevuje řada odlišností, v oblasti etnické variability mezi žáky, osobnostní individuality každého nebo biologické determinace. Tato různorodost prostředí může být impulsem k hledání cesty k porozumění si navzájem v otázce společných vztahů, učení apod. Ve Vygotského teorii sociálního konstruktivismu je proto rovněž podstatná otázka verbálního rozvoje žáků. Proces učení je podmíněn rozvojem řeči dítěte, což se odehrává rovněž v interakci s ostatními, skrze řeč může dítě přemýšlet o světě kolem sebe a učit se novým souvislostem. K. C. Powell uvádí: „*Sociální interakce je důležitá pro efektivní používání jazyka a rozvoj dobře fungující komunikace ve třídě. Studenti by měli užívat jazyka v té míře, jako užívají kyslíku.*“<sup>72</sup>

### 2.2.3. Shody a rozdíly v uvedených koncepcích konstruktivismu

Piagetova i Vygotského koncepce konstruktivismu se shoduje v těchto bodech:

- obě koncepce pokládají za hodnotné metody praktické realizace ve školním prostředí metody založené na zkoumání, tázání a odpovídání,
- důležitou roli připisují určité formě „vedení“, ve smyslu doprovázení, pomáhání a usnadňování v procesu konstrukce vlastních konceptů a porozumění tomu, co se učím,
- z předchozího bodu vyplývající role učitele, jež se blíží více průvodci než vedoucímu či diktátoru.<sup>73</sup>

Rozdíly obou přístupů se týkají těchto témat:

- Proces konstrukce vlastního konceptu. Zatímco Piaget sice neupírá jistou roli sociální interakci v procesu učení (pokládá ji za jednu z funkcí, jež ovlivňuje přechod mezi jednotlivými vývojovými stádii), zdůrazňuje individuální činnost každého jedince v procesu konstruování své vlastní znalosti na základě svých zkušeností. Vygotskij přisuzuje sociální interakci klíčovou úlohu v procesu učení.
- Pojetí vztahu mezi intelektovým vývojem jedince a možnostmi jeho učení. Piaget ve své teorii kognitivního vývoje předpokládá, že musí být dosaženo nejprve daného vývojového stádia – a to především biologickým procesem zrání, aby se

---

<sup>72</sup> POWELL, K. C., KALINA, J. C. Cognitive and social constructivism: Developing Tools for an affective classroom. *Education*, roč. 130, č. 2, s. 245.

<sup>73</sup> Tamtéž.

mohl jedinec učit novému. U Vygotského nacházíme zcela opačný postup, založený na tezi, že dobré učení předbíhá vývoj.<sup>74</sup>

### **2.3. Klíčová role diskuse v prostředí pedagogického konstruktivismu**

*„Více připraveni učitelé používají efektivní nástroje, jako jsou konverzace, diskuse, zkoumání; čím více je zařazují do své výuky, tím víc se studenti stávají přemýšlivějšími a komunikativnějšími.“<sup>75</sup>*

Zdá se, že diskusní metoda má v prostředí školního učení, jež je realizováno v duchu pedagogického konstruktivismu, své podstatné místo a klíčovou roli. Patří mezi efektivní nástroje, kterými lze žáky podporovat v rozvoji jejich osobnosti. Předpokladem realizace diskuse v tomto prostředí výuky je však společná snaha učitelů i žáků o vytvoření příznivé atmosféry. Pro tuto příznivou atmosféru je důležité, aby učitelé svým žákům v procesu učení a poznávání více věřili, byli otevření jejich způsobům přemýšlení o světě, necítili potřebu hodnotit v této fázi jejich výkon černobíle, tzn. dobře/špatně. Z podnětu Piageta by si měli být vědomi toho, že dítě dokáže vyvodit a nalézt definici určitého jevu, jež se velmi blíží definici dospělého. Dítě na ni přichází ale ve „své logice“, jež je determinována vývojovým stádiem, ve které se právě nachází. Slovy Vyskočilové: „*V mysli dítěte existuje více okruhů a my dospělí si musíme dát pozor, abychom je nepochopili špatně, pouze v logice dospělého*<sup>76</sup>.“ Nepřesnosti pojetí dítěte můžeme ve výuce upřesňovat, skrze další a další otázky. Předpokládáme, že dítě již má o řadě věcí a jevů svůj koncept vytvořen, tzn., v nějakém schématu vnímá skutečnost a svět kolem sebe. Je na učiteli, aby dokázal tohoto schématu využít a pracoval s ním jako s určitým „dětským před porozuměním světu.“

Prostřednictvím diskuse se nám nabízí prostor pro:

a) otevírání těchto dětských „prekonceptů“ a to nejen ve vztahu učitel-žák, ale především žák-žák-učitel, aktualizuje se nám zde pojetí Vygotského sociálního konstruktivismu, které předpokládá sociální interakci jako zásadní aspekt v procesu učení.

---

<sup>74</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 103.

<sup>75</sup> Volně podle POWELL, K. C., KALINA, J. C. Cognitive and social constructivism: Developing Tools for an affective classroom. *Education*, roč. 130, č. 2, s. 247.

<sup>76</sup> VYSKOČILOVÁ, E. Konstruktivistické pojetí učiva a učení. *Komenský*, 2004-2005, roč. 129, č. 5, s. 2-16.

b) umožnění upřesňování těchto „prekonceptů“ cestou vlastní myšlenkové aktivity. Ve společné interakci s ostatními, jež mají „svá pojetí“ a nacházejí se na různém stupni individuálního vývoje a jejichž podněty mohou být pro některé zdrojem „kognitivního konfliktu“, což je výchozí stav pro možnost naučit se něčemu novému.

V diskusi proto může docházet k učení, jež podněcuje zkušenosti a podněty druhých, (nejen učitele) a zároveň touto cestou dochází k individuální kognitivní činnosti každého z žáků, jež je podnětem k učení s ohledem k individuálním potřebám daného jedince.

## **2.4. Proces autoregulace a rozvoj metakognice ve školním učení**

Autoregulace (sebeřízení) je významnou osobnostní kvalitou každého jedince, která se utváří po celý život. V rámci školního učení má podstatnou roli v procesu kognitivního osamostatňování, který ústí v sebevzdělávání jedince a koncept celoživotního vzdělávání. Stále více se zdůrazňuje, aby škola nebyla primárně orientovaná na předávání obsahu, ale aby rozvíjela v žácích určité způsobilosti, které jim umožní „vědět si rady“ v situacích života, které už nebudou navozovány školními požadavky. Aktuálnost vzdělávacího obsahu se proměňuje stále rychleji a v závislosti na něm škola nemůže vědět, které znalosti budou žákům do života „stačit“, které budou překonány a které se teprve objeví. V této souvislosti roste také význam fenoménu pedagogické autoregulace jako možnosti nabídnout žákovi různé cesty, které budou skrze rozvoj schopností a nabýváním dovedností, kultivovat jeho osobnost.

Proces autoregulace se vyvíjí v závislosti na vnějším řízení, který je ve školním prostředí zastoupen především učitelem a kamarády, a na řízení vnitřním. V souvislosti s vnitřním řízením hovoříme o tzv. osobnostní autoregulaci,<sup>77</sup> která vychází z potřeby jedince něco ve svém konání změnit, poznat, zlepšit a využívá přitom určitého postupu pro dosažení žádoucích změn. Jedním z mnoha obecných cílů učitele v edukačním prostředí by mělo být postupné snižování řízení v procesu učení žáků až k úplnému vymizení a transformaci v sebe řízení, neboli autoregulaci. Je na učiteli, aby pomáhal žákům hledat co nejefektivnější techniky sebeřízení, podporoval jejich pozitivní hodnocení a vliv na školní úspěšnost.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Viz ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 506.

<sup>78</sup> HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 197-208.

Příklady konkrétních realizací autoregulace<sup>79</sup> uvádí Helus při tvorbě:

- a) metakognitivních strategií
- b) postupů učit se učit
- c) sebehodnotících kompetencí
- d) seberozvojových programů

Ve vztahu k učení hovoříme o tzv. učební autoregulaci, ve které se žák zamýšlí nad svými postupy při učení, nad organizací, časovým rozvržením práce apod. Znalostí různých strategií vedoucích k efektivnímu učení spolu s vlastní zkušeností v používání těchto strategií se rozvíjí učební kompetence žáka, která je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vymezena v „kompetenci k učení“ tak, že žák na konci základního vzdělávání je schopen těchto činností:<sup>80</sup>

- *Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.*

- *Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.*

- *Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí, na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.*

- *Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.*

- *Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.*

Řadu z výše uvedených cílových charakteristik činností, kterých by měl být žák schopen na konci základního vzdělávání a které jsou obecně nazvány „kompetence k učení“, nelze myslet bez rozvoje metakognice.

Metakognice tvoří nedílnou součást sebeřízení (autoregulace) a sebehodnocení. Nejčastěji je považována za určitou formu poznávání vlastních myšlenkových procesů,

---

<sup>79</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, s. 151.

<sup>80</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, s. 14.

přemýšlení o nich a umění je řídit. Jde o zobecněný náhled na vlastní postupy plánování, řízení, kontrolování a hodnocení. V této rovině hovoříme již o schopnostech tzv. vyššího řádu, jehož podstatou je aktivní proces reflexe vlastních kognitivních činností. Lze říci, že skrze reflexi jsou v mysli utvářeny určité „metakognitivní útvary“, které představují: „...*různá schémata, vnitřní příkazy, struktury symbolů, pojmů, obrazů a modelů*,“<sup>81</sup> jež umožňují jedinci řešit situace přesahující rámec zadaného úkolu v rámci školy, neboť jde o zobecněné přístupy, které lze aplikovat také v jiných než školních situacích.

V praktické rovině využití této formy poznávání, se pak metakognice projeví v posuzování úkolových situací z hlediska jejich obtížnosti, volby určité strategie k jejímu řešení, plánování jednotlivých kroků v postupném zvládnutí, v neposlední řadě také v konečném hodnocení průběhu řešení. Vágnerová uvádí typ tzv. „individuálně specifické metakognice“,<sup>82</sup> která zahrnuje zkušenost s odhadem vlastních poznávacích postupů. Patří zde např. schopnost hodnocení a odhadu vlastní míry připravenosti na danou úkolovou situaci, odhad míry vlastního porozumění a času potřebného k učení.

Přestože je úroveň rozvoje schopností a dovedností žáků různá a podmíněna individuálním tempem vlastního vývoje, můžeme považovat za důležitý mezník v dosažení vyšší úrovně metakognice přechod do stádia formálních logických operací, tedy 11-12 rok (2. stupeň základní školy).<sup>83</sup> Výsledky četných výzkumů však dokazují, že rozvoj metakognice není podmíněn pouze dozráváním kognitivních funkcí, ale že se dá naučit., přičemž s nácvikem je možné začít už v raném dětství, mezi 5-7 rokem. Klíčový význam v rozvoji metakognice u dětí má rovněž rodinné i školní prostředí, vlivem interakce s rodiči, sourozenci, spolužáky, učiteli.<sup>84</sup>

Rozvoj metakognice je rovněž významným předpokladem pro zvládnutí školních požadavků. Školní prostředí má na žáky každý den řadu požadavků, jejichž zvládnutí a dostání souvisí často s vlastním prospěchem. V řadě úkolových situací se na žácích chce, aby se většinou něčemu naučili, přičemž prostoru pro zamyšlení jak by na to měli jít, aby byli úspěšní, a co nejefektivnější není v hodinách moc.

---

<sup>81</sup> KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vzniklá v rámci specifického výzkumu FF UK „Učící se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008, s. 13.

<sup>82</sup> Viz VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum, 2002, s. 67.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 70.

<sup>84</sup> Viz KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice. Cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 193.



## 2.5. Shrnutí

Zdá se, že ve školním prostředí stále převládá otázka typu „CO“ by měli žáci umět, i přes snahy transformace kurikulárních dokumentů, které jsou dnes tolik aktuální. Rodiče v této situaci hrají rovněž klíčovou roli, protože také oni mají na školu stále tradiční pohled a požadavky ve smyslu: „*aby děti naučila*“. Výsledky a školní prospěch je stále primárním tématem, jelikož se od něj odvozují další studijní možnosti dítěte. Když dítě neuspěje při zkoušení nebo testu, je jeho odpověď na otázku: „Co bys mohl ve své přípravě pro příště udělat jinak, aby se tvůj výsledek zlepšil?“, ve většině případů: „Více se učit.“ To většinou učiteli stačí nebo z časových možností nemůže s dítětem rozvíjet toto téma dále. Následující vývoj situace je pak takový, že v případě, že je dítě motivováno „zkouší se“ příště „více učit“, což v něm vzbuzuje nepříjemnou představu, že pokud se učilo naposledy např. hodinu, tentokrát zkusí dvě hodiny a výsledek jeho snahy může být v příštím testu opět stejný...

Proto, aby k podobným scénářům nemuselo docházet tak často je důležité se zabývat plnohodnotně také otázkou „JAK“. Tato otázka v sobě nese dvě roviny:

a) Rovinu učitelovy práce, tedy: „*jak budu žáky k poznávání světa vést?*“, což učitele odkazuje k problematice volby metody, prostředků výuky a různým teoriím učení. Z výše uvedené pasáže je patrné že teorie konstruktivismu se jeví jako velmi podnětná a aktuální vzhledem k mnoha tématům, jež se v poslední době ve školním kontextu kurikula rozvíjí.

b) Rovinu žákovy aktivní činnosti v procesu učení, tedy: „*jak může žák postupovat, aby se stal pro něj proces učení zajímavou aktivitou, která přináší pozitivní výsledky*“, což přivádí učitele k tématům autoregulace a metakognice. Diskutování představuje jednu z mnoha činností, které výrazně ovlivňují účinnost, efektivitu a rozvojetvornost v procesu učení.<sup>85</sup> Samotná diskuse pak otevírá prostor, který skýtá řadu možností pro utváření „organizátorů vědění“ neboli metakognitivních útvarů, jejichž znalost a využívání může žákům pomoci lépe se orientovat ve svém vlastním světě poznávání.

---

<sup>85</sup> Další znaky prostředí viz KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vzniklá v rámci specifického výzkumu FF UK „Učíci se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008, s. 17.

### 3. Diskuse jako výuková metoda a její funkce ve vyučování

V první části této kapitoly je řešena problematika výukové metody nejprve v obecném didaktickém kontextu a posléze v kontextu metod, kde má diskuse podle současné klasifikace své místo. Tato část kapitoly je koncipována jako hledání odpovědí na následující otázky: Jaký má smysl výuková metoda ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka? Jaké účinné vlastnosti by metoda měla mít? Jaké jsou předpoklady pro volbu správné metody?

Cílem druhé části této kapitoly je otevřít otázku funkce diskuse ve výchovně vzdělávacím procesu a poukázat na dvě podstatné funkce, které podle mého názoru, diskuse ve vyučování plní, blíže je charakterizovat a pokusit se z nich vyvodit důsledky pro práci učitele.

#### 3.1. Výuková metoda

Pojem metoda pochází z řeckého slova *methodos*, které označovalo cestu či postup k určitému cíli. V dějinách českého didaktického myšlení „výuková metoda“ nacházela mnoho definic a vymezení. Podle Vrány je metoda „*způsob, kterým se žáci ve vyučování učí vědomostem, dovednostem a návykům.*“<sup>86</sup> V pojetí Mojžíška jde již o mnohem strukturovanější a specifitější vymezení: „*pedagogická-specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity subjektu i objektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů.*“<sup>87</sup> Skalková spatřuje specifikum výukové metody v uspořádání činností učitele a žáků: „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“<sup>88</sup> Vzdělanostní profil žáka zmiňuje, stejně jako Mojžíšek ve své definici Vališová: „*specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“<sup>89</sup> Dle

---

<sup>86</sup> VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha-Brno: Dědictví Komenského-Vydavatelský odbor Ú. S. J. U, 1938, s. 9.

<sup>87</sup> MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 17.

<sup>88</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 181.

<sup>89</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 189.

mého názoru, je potřeba zdůraznit, že nemá metoda vliv jen na vzdělanostní složku žákovy osobnosti, ale na celkový rozvoj osobnosti žáka, tedy také na její další složky.

V oblasti didaktické se hovoří o metodách v souvislosti s vyučovacím procesem, jehož podstatnou součástí vyučovací metody tvoří. Smysl zůstává v nejobecnější rovině týž: dle předem stanoveného cíle vyučování volíme odpovídající metodu jako cestu, postup k jeho naplnění. Před zjednodušeným a příliš úzkým pojetím metody, ve smyslu odpovědi na otázku, jak naučit určitým vědomostem a dovednostem, varuje Vrána: „Metoda má mít vliv i na vlastnosti žákovy, na jakost jeho duševní práce a na chování.“<sup>90</sup> Lze se tedy domnívat, že pojetí vyučovací metody ve smyslu cesty či postupu k cíli je mnohem komplikovanější než pojetí, ve kterém je metoda „snižována“ na pouhý prostředek k dosažení cíle. Přestože cíl je kategorií, na místě, důležitou, jež korunuje dílo, záleží neméně na způsobech jeho dosažení. Pokud považujeme vyučovací proces jako dílčí součást výchovy a vzdělávání se zřetelem k rozvoji osobnosti žáka, nutně uvažujeme také o vhodných postupech, které nás k rozvíjení žákovy osobnosti povedou. Otázky dokonavého způsobu, typu „jak naučit“ nás odkazují více na postupy sofistů, kteří: „říkají, že do duše, ve které není vědění, oni je vkládají, jako by vkládali zrak do slepých očí.“<sup>91</sup> Přičemž vychovatelův úkol spočívá především, slovy Platóna v „otáčení“ duše ke světlu, tedy v pomoci ukazovat *jiné* úhly pohledu na svět, než jsou pohodlné a typické. V tomto procesu „obratu“ spočívá tedy volba metody.

Z didaktického hlediska závisí volba vhodné vyučovací metody na těchto předpokladech, které je nutno brát v úvahu: 1. druh a stupeň vzdělávací instituce, 2. zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich plynoucí zásady, 3. charakter vědního oboru či učebního předmětu, 4. organizační formy, 5. zasazení konkrétní metody do celého systému metod, 6. učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady, 7. charakteristika žáků a třídy, 8. vnější podmínky vyučování, 9. osobnost učitele.<sup>92</sup>

Za cíl a smysl všech vyučovacích metod považuje Mojžíšek účinnou a pokud možno trvalou změnu ve vzdělání a rozvoji osobnosti žáka. Uvádí vlastnosti, podle kterých je možno hodnotit vyučovací metodu jako účinnou. Mezi tyto vlastnosti patří např.: 1. informativní nosnost, 2. formativní účinnost (tj. rozvíjí poznávací procesy), 3.

---

<sup>90</sup> VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha-Brno: Dědictví Komenského-Vydavatelský odbor Ú. S. J. U, 1938, s. 10.

<sup>91</sup> PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 217, 7. kniha 518c.

<sup>92</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 193.

racionální a emotivní působivost (tj. strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání).<sup>93</sup> Z výše uvedených vlastností je formativní stránka spolu s racionální a emotivní působivostí tou, jež považuji ve vztahu k diskusní výukové metodě za nejvíce nosnou.

Formativní účinnost patří mezi podstatné vlastnosti výukové metody. Klade důraz na rozvoj všech poznávacích procesů,<sup>94</sup> přestože největší důraz klademe na rozvoj myšlení žáka. Mojžíšek zdůrazňuje rozvoj tzv. myšlenkových mikroprocesů (myšlenkové operace a formy) vedle myšlení v jeho makrostruktuře (postup při řešení problému). Píše-li Mojžíšek v roce 1988: „ *zdá se, že učení poznávacím procesům se stává principiálním úkolem moderní výuky, a také teorie vyučovacích metod by měla tento trend respektovat. Již nelze klást důraz jen na seznamování žáků s vědeckými poznatky. Ty jsou pouze stavebním materiálem myšlení a jednání vůbec, dynamiku tomuto materiálu dodávají procesy, jimiž bychom měli učit především,* “<sup>95</sup> pak dnes v souvislosti s kurikulární reformou a důrazem na rozvoj klíčových kompetencí žáků pouze navazujeme. Stále aktuálnější cílem je naučit žáky samostatně myslet.

Makrostrukturou myšlení rozumíme postupné řešení problémové situace, skrze všechny fáze (objevení problému, analýza, stanovení hypotéz, ověřování, závěr, soud, úsudek). Podle Mojžíška je potřeba žáky učit tomuto způsobu myšlení, stejně jako je vést k osvojení si dílčích dovedností, potřebných k tomuto způsobu myšlení. Rozvoj dílčích myšlenkových operací, tedy myšlenkových mikroprocesů (analýza, srovnání, syntéza, abstrakce, zobecňování, konkretizace, třídění...) je neméně významný. Je závislý na věku dítěte a v každém období jeho vývoje je možné tyto myšlenkové mikroprocesy rozvíjet.

### **3.2. Místo diskusní výukové metody v současné klasifikaci výukových metod**

Otázka klasifikace metod je stále otevřenou záležitostí, metody lze třídit podle nejrozličnějších kritérií, např.:<sup>96</sup>

#### 1. Pramen a typ poznatků

a) Metody slovní (monologické, dialogické, písemné práce, práce s učebnicí aj. textovým materiálem)

---

<sup>93</sup> MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 22.

<sup>94</sup> K těmto procesům patří zejména myšlení, vnímání, paměť, pozornost, fantazie apod.

<sup>95</sup> MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 25.

<sup>96</sup> Skalková, podle MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 184.

b) Metody názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění, demonstrace statických obrazů, projekce statická a dynamická)

c) Metody praktické (návuk pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti)

## 2. Aktivita a samostatnost žáků

a) Metody sdělovací

b) Metody samostatné práce žáků

c) Metody badatelské, výzkumné, problémové

## 3. Myšlenkové operace

a) Postup srovnávací

b) Postup induktivní

c) Postup deduktivní

d) Postup analyticko-syntetický

## 4. Fáze výchovně vzdělávacího procesu

a) Metody motivační

b) Metody expoziční

c) Metody fixační

d) Metody diagnostické

e) Metody aplikační

## 5. Výukové formy a prostředky.

a) Kombinace metod s vyučovacími formami

b) Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

## 6. Aktivizace žáka.

a) Diskuzní metody

b) Situační metody

c) Inscenační metody

d) Didaktické hry

e) Specifické metody

Jiný typ klasifikace metod, vyplývá z kritéria charakteru činnosti učitele a žáka při vyučování. Zde hovoříme o metodách: monologických, práce s textem, dialogických, názorně-demonstračních a praktických činností žáků, rozborových,

situačních, projektových, inscenačních, didaktických hrách.<sup>97</sup> Více ke specifitějším třídění a klasifikaci metod viz MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

Ve výše uvedené klasifikaci mají diskusní metody své místo mezi ostatními, jejichž společným znakem je aktivizace žákovy činnosti ve vyučování. Z hlediska pramene a typu poznatků nalezneme diskusní metodu také v metodách slovních, pod pojmem, metody dialogické.

Podle Mojžíška jsou dialogické metody moderní didaktikou ceněny zejména pro svou schopnost rozvíjet žákovy myšlení. Aktivizují všechny kognitivní procesy, díky tomu, že uvádějí žáka do situací, které musí nějakým způsobem řešit, což žáky vede k myšlenkové aktivitě, např. v podobě hledání vztahů a objevování nových faktů. Principem těchto metod je dialog mezi učitelem a žákem, kdy učitel klade otázky a žák hledá odpovědi, tímto jej vede k logickému usuzování, ke kombinacím, abstrakci, oživování starších vědomostí. Z hlediska rozvoje dílčích myšlenkových dovedností vede učitel žáka, doslova krok za krokem k analýze, syntéze, komparaci, zobecnění, abstrakci. Neopominutelnou součástí je rovněž učení sociálním dovednostem v komunikaci.<sup>98</sup> Mojžíšek dále upozorňuje na nevýhodu této metody, která tvoří pouze základní stupeň problémových metod, kvůli nesamostatnosti žáka k řešení složitější problémové situace, kde již nebude veden učitelem (jeho otázkami), krok za krokem.

### 3.3. Diskusní výuková metoda v českém didaktickém kontextu

Podle Skalkové je diskusní výuková metoda jednou z mnoha podob metod dialogických,<sup>99</sup> které lze obecně charakterizovat jako významně aktivizující žáky ve vyučování, výrazně podporující rozvoj kognitivních schopností, stejně jako emocionálně motivačních stránek osobnosti. V neposlední řadě také výrazně umožňují prostor k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností. Diskusi vymezuje jako rozhovor mezi všemi členy skupiny, kdy cílem je vyjasnění dané problematiky.<sup>100</sup> V podobném smyslu definuje diskusi také Maňák: „ *Forma komunikace učitele a žáků, při které si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného*

<sup>97</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 195.

<sup>98</sup> MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 33.

<sup>99</sup> K dialogickým metodám zařazujeme metodu rozhovoru, dialogu, diskuse, panelová diskuse, brainstorming, brainwriting, aj.

<sup>100</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 190.

problému.“<sup>101</sup> Společným znakem je komunikace ve skupině o určitém problému a zájem zúčastněných o jeho řešení.

Příprava a řízení dialogu, či diskuse by měla být vždy v souladu s těmito didaktickými požadavky:<sup>102</sup>

1. Analýza učební látky, která stojí na počátku rozhodnutí o volbě metody. Téma by mělo umožňovat vyjádření z hlediska různých názorů, seznámení se s novými poznatky nebo zkušenostmi, podněcovat k zaujetí různých hodnotových postojů, poskytovat prostor ke tvorbě vlastních názorů a jejich obhajobě.<sup>103</sup>

2. Cíl by měl plynout přirozeně z cíle vyučovací hodiny, stejně jako z momentálních, k diskusi vhodných, učebních situací či podnětů. Důležité je, aby byl tento cíl rozlišován v několika možných oblastech, např. v oblasti motivace, zapamatování věcných znalostí, v rozvoji a způsobu myšlení, v rozvoji představivosti atd.

3. Udržení logické a tematické linie diskuse.

4. Ponechat čas na přemýšlení.

5. Aktivizace těch, kteří se jeví jako pasivnější.

6. Shrnutí diskuse.

Podle Maňáka a Skalkové<sup>104</sup> lze uvést základní znaky, které by měla diskuse mít, patří mezi ně především:

- Vědomí cíle diskuse, jež se projeví zaměřeností promluv, které by se měly vyvarovat k věci se nevztahujícím nápadům.

- Konverzace, skutečně dialogická forma jednání, místo kladení otázek nebo série monologů.

- Zapojení všech zúčastněných v podobě vyjádření vlastního názoru. Tento znak představuje nelehký úkol pro pedagogy, a sice vzbudit u co největšího počtu žáků zájem o téma a tím podnítit jejich vnitřní motivaci k diskusi.

- Předem promyšlený plán diskuse a její řízení.

- Analýza a celkové hodnocení výsledků diskuse.

- Prostorové uspořádání vhodné k možnosti navození bezprostřední komunikace.

---

<sup>101</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.

<sup>102</sup> VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 200.

<sup>103</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.

<sup>104</sup> Viz MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 109. A SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 190.

Otázka plánu diskuse a jejího řízení spadá, podle autorů, především ke kompetenci učitele: „učitel řídí a podporuje diskusi, navozuje vhodné podmínky pro rozvinutí vztahů mezi diskutujícími, aktivizuje pasivnější, učí kultuře diskuse, hlídá udržení tématu, vede shrnutí, případně doplňuje, zdůrazní základní zobecnění, k němuž se dospělo.“<sup>105</sup>

Z pedagogicko-psychologického hlediska spatřují, výše uvedení autoři, největší přínos této metody v kognitivní oblasti žákovy osobnosti (aktivní a pohotové využívání myšlenkových operací, schopnost jasně pochopit podstatu problému, formulace úsudku v praxi, vyvozování důsledků, přesné a explicitní vyjádření, apod.), v rozvoji komunikace a sociálních postojů, v oblasti hodnotícího myšlení a tvořivosti. Dle mého názoru v diskusi dochází rovněž k rozvoji metakognitivních komponent žákovy osobnosti, např. díky korekcím vlastních názorů skrze zpětné vazby účastníků diskuse.

Klasifikaci dialogických metod nabízí Bratská<sup>106</sup> následující. Rozlišuje několik druhů dialogických metod. V této oblasti dělí dialogy:

a) ty, které nevyžadují přesnou organizaci a řízení, ve většině případů jde o pokládání otázek ve směru učitel → žáci → žák:

1. Katechetický dialog – cílem tohoto dialogu je především zjistit vědomosti žáků, více než dialogu se blíží zkoušení. Učitel pokládá otázky třídě, pak vyvolá některého žáka a vyžaduje jasnou, pokud možno co nejpřesnější odpověď.

2. Kontrolní dialog – cílem je aktivizovat žáky a udržet jejich pozornost např. při delším výkladu nové látky.

3. Kombinovaný dialog – hlavním znakem je možnost kladení otázek také ze strany žáků, např. v situacích upevňování nového učiva

4. Rolový dialog – zde přebírá jinou roli, než roli žáka jeden ze žáků a zkouší ostatní. Učitel zde vystupuje jako „nevědomý“ v dané problematice a pokládá žákům otázky z této pozice.

5. Virtuální dialog – nastává tehdy, kdy si učitel, během vysvětlování klade otázky sám sobě a zároveň si na ně odpovídá. Tento druh dialogu může žáky významně aktivizovat v případě, kdy učitel přichází na otázky, které by si žák položil sám.

b) Dialogy, které vyžadují předem sestavené určité schéma průběhu a děje se v několika etapách podle daných pravidel:

---

<sup>105</sup> SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 190.

<sup>106</sup> Viz BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992, s. 81-84.



1. Algoritmické dialogy – např. důkazové rozhovory
2. Heuristické dialogy – hlavním rysem těchto dialogů je etapa práce, ve které je třeba objevovat, tvořit, užívat alternativní řešení, formulovat hypotézy.

Druhy diskusních metod uvádí podle D. Simkové a D. Kulicha:<sup>107</sup>

1. Diskuse spojená s přednáškou (diskuse před přednáškou, při přednášce, po přednášce).
2. Řetězová diskuse – má cvičný charakter, učitelova promluva tvoří pouze první článek v diskusi, na něj pak navazují postupně další účastníci, přičemž musí shrnout vždy předchozí příspěvek a umět navázat.
3. Diskuse na základě tezí – vyžaduje předem připravené podklady k dané problematice.
4. Diskuse na základě referátu.
5. Panelová diskuse.
6. Diskuse v malých skupinách.

Neméně podstatnou složkou diskusní metody je vědomí určitých pravidel, která je žádoucí při diskusi či dialogu respektovat. Otázkou je, zda by pravidla neměla být nejprve předmětem samotné diskuse mezi účastníky, pakliže se mají stát platnou normou, jež se zaváží všichni respektovat. Přičemž hledisko věku účastníků, typu instituce, motivace a typu skupiny je rozhodující. Bratská odkazuje na několik návrhů formulace pravidel dalších autorů<sup>108</sup> a zároveň uvádí svá, jež patří, dle mého názoru k obecné kultuře interpersonální komunikace vůbec:<sup>109</sup>

*1. Tvůj oponent není nepřitelem, ale partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je vždy pravda, ne intelektuální soutěž, účast v dialogu předpokládá trojí úctu: k pravdě, k druhému, k sobě.*

*2. Snaž se porozumět druhému. Když správně nepochopíš názor druhého, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet ani uznávat. Formuluj sám jeho námitky, aby bylo jasné, jak jim rozumíš.*

*3. Tvrzení bez důkazů nevydávej za argument. V tomto případě by šlo jen o domněnku a partner by jí nemusel přiznat váhu argumentu.*

---

<sup>107</sup> Více, viz BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992, s. 83.

<sup>108</sup> Více viz tamtéž.

<sup>109</sup> Viz BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992, s. 82.

4. *Drž se tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.*

5. *Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybný argument. Umlčení partnera neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.*

6. *Nesnižuj osobní důstojnost partnera. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo zúčastnit se dialogu.*

7. *Dialog vyžaduje disciplínu. Ne emocemi, ale rozumem formuluj svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen své vášně a city ovládnout, srozumitelně a pokojně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.*

8. *Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Ohleduplnost vůči druhým se projeví i tím, že dokážeš šetřit časem, neodbíhej k nepodstatným věcem.*

### **3.4. Diskuse v pojetí zahraničních autorů**

Diskuse ve vyučovacím procesu patří beze sporu k prostředkům podpory a rozvoje „učícího se společenství“<sup>110</sup>. Žáci se stávají aktivními tvůrci svého učení s podstatnou pomocí svého učitele. O diskusi ve vyučování hovoří níže uvedení autoři z různých hledisek.

Podle Fishera může být diskuse „mocným nástrojem k učení“<sup>111</sup>, přičemž je ale podstatné přesně vědět, co dělá diskusi diskusí a v jakém pojetí se ve vyučování objevuje. Rozlišuje dva významy: 1. obecný pojem, který znamená řadu neformálních situací, kde mezi sebou lidé hovoří. 2. Forma skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, vyměňují si různé názory s cílem věci lépe porozumět. Na tématu účastníkům opravdu záleží, což „diskusi“ významně odlišuje od „konverzace“. V tomto pojetí můžeme hovořit o tzv.: „společenství hledání“, jehož funkcí je především zdokonalení poznání, porozumění a usuzování. V rámci každé diskuse by měl být součástí také specifický druh rozhovoru, který vede k rozvoji myšlení vyššího řádu a zprostředkovává uvědomění právě probíhající interakce. Tento rozhovor Fisher nazývá rozhovorem učebním. Otázky v takovém typu

---

<sup>110</sup> V tomto společenství je důraz kladen především na to, naučit se, co dělat s tím, co už víme, do vzdělávání je zapojena celá obec a využití zde najdou také všechny informační technologie. Viz PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005, s. 273.

<sup>111</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 62.

rozhovoru směřují k účelu činnosti, vyjádření názorů na dané téma, lepšímu pochopení textu či tématu, formulaci shrnutí, hodnocení průběhu, apod.

Mezi podstatné podmínky diskuse a otázky, které si může položit učitel, pokud váhá, zda diskuse skutečně proběhla, patří:

1. vzájemná řeč (Mluvily spolu děti navzájem?)
2. vzájemné naslouchání (Naslouchaly jeden druhému?)
3. reakce na odpovědi druhých (Reagovaly na to, co říkaly ostatní děti?)
4. uvedení více než jednoho názoru na diskutované téma (Uvažovaly o různých názorech?)
5. úmyslné rozvíjení poznání, porozumění a usuzování o daném tématu (Došlo k rozšíření jejich poznání a porozumění nebo zlepšení usuzování?) <sup>112</sup>.

Etická pravidla patří mezi další neodmyslitelnou skutečnost průběhu diskuse:

1. Řád – dodržuji předem sestavená pravidla diskuse.
2. Přístupnost rozumové argumentaci – ochota účastníků vyslechnout důvody, důkazy, argumenty a dovolit, aby argumenty druhých mohly mít nějaký vliv na jejich vlastní názor.
3. Pravdivost - promluvy jsou otevřené, dle vlastního svědomí pravdivé.
4. Svoboda projevu – mám zajištěn prostor se bezpečně vyjádřit.
5. Rovnost příležitostí – dostanu se ke slovu, když potřebuji něco sdělit.
6. Úcta k druhým – беру ohled na ostatní v rovině promluvy, ale také v rovině obecně lidské.
7. Nepředpojatost - na věc nemám předem názor, o kterém nesmí být pochyb, ostatní promluvy otevřeně vnímám.

V diskusní situaci může učitel vstupovat do tří základních druhů rolí. 1. Učitel jako odborník, v situacích, kdy je potřeba žáky upoutat a vést je k vyšším úrovním chápání. 2. Učitel jako prostředník, v situacích, kdy je na místě především organizační práce učitele, žáci ve skupině, či skupinkách pracují samostatně. 3. Učitel jako účastník diskuse, v této situaci může využít mnoha druhů vstupů: usměrňování, kladení otázek po hledání významu, rozšiřování záběru v podobě hledání souvislostí, odměňování, vše s cílem vedení žáků k vzájemnému kontaktu, naslouchání, reakcím, k posilování samostatných a rovnocenných odezev.<sup>113</sup> Ke strategiím učitele v této roli může mimo jiné patřit např.: a) sesednutí v kruhu, kde má mezi účastníky své místo i učitel, b) užití

---

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 63.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 66.

tzv. „mluvícího předmětu“ jako symbolu předávání slova, c) učitel vyslovuje názor, nápad, zkušenost, ale neříká, jak věci skutečně jsou a neklade příliš mnoho otázek, nechává více prostor k vyjádření žákům. Ve Fisherově pojetí je diskuse „*mluvením pro učení*“<sup>114</sup>, procesem, kdy se učíme myslet a usuzovat, díky učení se o tom, jak mluvit s druhými a naslouchat jim.

Podle Pettyho je diskuse vyučovací metodou, jež v sobě nese skryté poselství:

„*Cením si vašich zkušeností a zajímá mě váš pohled na věc.*“<sup>115</sup> Rovněž i zde nejde o diskusi, ve které by bylo jasně dáno, kdo má pravdu, kdo ví a kdo neví. Situacemi, které patří k vhodnému prostředí pro realizaci diskuse, jsou např. situace, kdy je na místě potřeba seznámit se s názory a zkušenostmi žáků, anebo kdy je důležitější více potřeba rozvíjet a utvářet u žáků vlastní názor a schopnost posoudit názory ostatních. Témata, jež vidí Petty jako vhodná k diskusi, jsou ta, která se týkají spíše hodnot, postojů a pocitů. Z hlediska smysluplnosti užití této metody je důležité stanovit si cíle, kterých chce učitel v průběhu diskuse dosáhnout a na jejichž základě si stanoví „plán diskuse“. Plán může mít podobu např. seznamu klíčových jasně strukturovaných otázek, který by tvořily určitou osu diskuse. V tomto případě je nasnadě pracovat rovněž s dílčími závěry a závěrečným shrnutím, které může mít, dle mého názoru podobu „produktu“ diskuse, v různých formách zpracování, písemné, grafické, inscenační (např. resumé, zpráva, fejeton, komiks, plakát, scénka atd.) Vedle takto strukturované diskuse, můžeme hovořit také o diskusi s otevřeným koncem, kde osu, v podobě předem připravených otázek sestavit nemůžeme, jelikož lze jen těžko předvídat, kam se bude ubírat. Diskuse krátké a spontánní cíle a strukturu rovněž nevyžadují. V pojetí Gagného je diskuse jednou z forem vyučování, která je zaměřena především na transfer, zobecnění toho, co se žáci již naučili nebo co již znali. Vychází tedy z předpokladu již naučeného (vědomosti, fakta, informace) se kterým se v diskusi dále pracuje v podobě veřejného uvažování o nových myšlenkách, analogiích, shodách, rozdílech, apod. Nejčastější formou je problémová situace, kdy kladené otázky mají vést k formulacím hypotéz a nikoli k vybavování fakt a informací.

### 3.5. Funkce diskuse ve vyučování

Diskusní výukovou metodu nelze vnímat *pouze* jako nástroj k dosažení určitého cíle. Vyučování je komplexní situací, ze které nelze jednotlivé prvky myslet samostatně

---

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 69.

<sup>115</sup> PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2002, s. 166.

bez vztahu k ostatním. Proto přemýšlíme-li o metodě, nelze opomenout její vztah k cíli ani obsahu výuky. Významnou roli pak v této situaci má učitel, který dle svých kompetencí volí příslušné metody, organizační formy výuky a má k dispozici řadu didaktických prostředků, díky kterým může snadněji pracovat s obsahem tak, aby s žáky směřoval ke stanovenému cíli co nejefektivněji. Zdá se proto vhodnější hovořit o „diskusi ve školním vyučování“ (dále jen diskuse) jako o určitém „typu prostředí“, který budeme blíže charakterizovat se zřetelem na další uváděné složky vyučovacího procesu. Diskusní výuková metoda, v tradičním českém didaktickém pojetí (viz. výše) pak tvoří pouze jednu z částí tohoto prostředí. Diskusí můžeme tedy rozumět určitý model prostředí, směřující k účinnému, efektivnímu a rozvojetvornému učení.

### **3.6. Diagnosticko – orientační funkce**

Funkce diagnosticko – orientační má smysl především pro práci učitele. Rozhodnutí o volbě diskuse ve vyučování by měla předcházet alespoň základní učitelova reflexe (úvodní zamyšlení) dosavadních způsobů komunikace a atmosféry vztahu mezi učitelem a žáky v dané třídě. K tomuto zamyšlení by mohly pomoci otázky směřující:

- a) k dosavadním dovednostem žáků v oblasti sociální komunikace,
- b) k celkovému naladění třídy ke společným výukovým činnostem,
- c) k atmosféře týkající se vztahů ve třídě (učitel-žák, žák-žák).

Tato úvodní učitelova reflexe by měla pomoci uvědomit si výchozí situaci ve třídě, pomocí částečného zmapování míry připravenosti vlastní i žáků k použití této metody. Zamyšlení, které učitel na počátku získá, se stává pro něj pak cenným výchozím materiálem pro přípravu diskuse ve třídě. Výstupy z tohoto úvodního zamyšlení v podobě mnoha „předpokladů“ pak zohlední v konkrétní podobě např. při formulacích cíle diskuse, volbě tématu, fází, plánu anebo samotné délky diskuse. Fáze úvodního zamyšlení je rovněž užitečná pro realističtější odhad průběhu diskuse v dané skupině žáků a může být prevencí přehnaných očekávání a příliš vysoko stanovených cílů.

Při sledování projevů žáků v diskusi se učitel ocitá v úrovni tzv. přirozené diagnostiky, která je založena především na sociální percepci, tzn., učitel by měl disponovat jistou mírou citlivosti ke vzniklým reakcím, ke vnímání určitých příznaků,

aby je mohl vnímat a vyvodit z nich příslušný závěr.<sup>116</sup> V diskusi může ale záměrně sledovat řadu jevů, které významně souvisí s dovednostmi diskutovat, což zároveň vyžaduje určitou míru psychologické připravenosti učitele. Diskusní dovednosti můžeme charakterizovat jako jisté způsobilosti, které výrazně kultivují osobnost žáka v sociálním kontaktu, který mu diskuse umožňuje. Těchto dovedností ovšem existuje celá řada; od udržování zrakového kontaktu až po vytvoření bezpečného prostoru pro vyjádření druhého. J. Maňák uvádí řadu těchto dovedností<sup>117</sup> a zdůrazňuje, že je důležité žáky v těchto dovednostech průběžně zdokonalovat.<sup>118</sup> Pro snadnější orientaci navrhuji následující klíčové oblasti dovedností, na které je dobré se zaměřit a sledovat v diskusi jejich vývoj:

a) dodržování pravidel stanovených pro diskusi (např. nechám druhého domluvit, když chci něco říci, přihlásím se, apod.)<sup>119</sup>

b) srozumitelné vyjadřování (jasná a zřetelná řeč) – zde může učitel sledovat vyjadřovací schopnosti žáků a stimulovat je k jejich rozvoji různými cvičeními,

c) co nejpřesnější formulování myšlenek (logika výpovědi) – ukazatelem této dovednosti může být, zda ostatní rozumí, co chtěl autor svou výpovědí říct, pokud nerozumí, je dobré jej podporovat vhodnými otázkami k vysvětlení, čímž si ujasní také on sám, jak to vlastně myslel.

d) míra zapojení (implicitní a explicitní zapojení v diskusi) – zde si může učitel všimnout, jak jednotliví žáci do diskuse vstupují, zda přinášejí své podněty, zda komentují průběh, zda jsou zúčastněnými či nezúčastněnými pozorovateli.

Pokud učitel souhlasí, že je vhodné žáky v dovednostech diskutovat rozvíjet uvědomovanou nikoliv implicitní cestou, musí rovněž přemýšlet o způsobech jak si „předpokládaného zdokonalování“ může u žáků všimnout a rozpoznat jej. Jeden z těchto způsobů nabízí právě pedagogicko-psychologická diagnostika, která má v rukou učitele své možnosti i omezení.<sup>120</sup>

Jak může učitel v průběhu diskuse tyto klíčové dovednosti diagnostikovat?

Jednou z možností je cesta specifických úkolových situací, které učitel může do diskuse na jakékoliv téma zahrnovat. Tyto situace budou mít podobu diagnostického

---

<sup>116</sup> Viz VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 303.

<sup>117</sup> Např. aktivní zapojení, zrakový kontakt, sledování diskuse, naslouchání jiným, aj.

<sup>118</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.

<sup>119</sup> Problematiku pravidel pro diskusi podrobněji rozvíjí kapitola „Znaky dobré diskuse“.

<sup>120</sup> Více k problematice učitelovy pedagogicko-psychologické kompetence viz VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 299.

nástroje, který by mohl pomoci učiteli zmapovat stávající úroveň pozorovaných jevů a zároveň podpoří schopnost žákovy sebereflexe.

Návrhy úkolových situací jako diagnostického nástroje učitele pro klíčové oblasti dovedností diskutovat:

Oblast dovedností	Popis úkolové situace:
1. Dodržování pravidel	<p>Učitel na začátku diskuse určí dva žáky, kteří budou mít za úkol během diskuse dávat pozor a zaznamenat, zda není porušováno některé ze schválených pravidel. Pokud se tak stane, budou mít tito žáci za úkol napsat o porušení, kterého pravidla šlo a jakým způsobem. V závěrečné reflexi se pak tyto poznámky obou žáků vzájemně doplňují a hovoří se o nich společně s ostatními ve vztahu k důsledkům, které tato porušování pro diskusi měly.</p> <p>Pro učitele může být průběh této situace informací, do jaké míry jsou žáci daná pravidla v průběhu diskuse schopni reflektovat a držet se jich. Při opakovaném využití této situace pak může sledovat posun.</p>
2. Srozumitelné vyjadřování	<p>(Využití krátkých cvičení zaměřených na práci s „technickou stránkou“ projevu, např. práce s hlasem, výslovností, ostychem v interakci s druhými.) Příklad situace: Učitel rozdá žákům na začátku kartičky s úkolem, který by měli během diskuse ve svých promluvách zohlednit – snažit se jej dodržovat, na konci diskuse je možno hádat kdo jaký úkol měl. Návrhy úkolů na kartičkách vyjadřují znaky srozumitelného vyjadřování např. přiměřená artikulace, oční kontakt, přiměřená gestikulace, vhodná síla hlasu, emociálně přiměřený projev, neodbíhání od tématu, spisovné vyjadřování, slušný projev. Úkoly na kartičkách by se pro více žáků mohly opakovat, podle počtu zúčastněných a měly by mít podobu krátké a výstižné instrukce, která by byla žákovi jasná např.</p> <p>„Ve svém projevu při diskusi:</p> <p>- se zaměř na to, abys artikuloval přiměřeně.“</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navazuj přiměřený oční kontakt s tím, ke komu právě hovoříš.“</li> <li>- přiměřeně gestikuluj.“</li> <li>- mluv přiměřeně hlasitě.“</li> <li>- snaž se působit klidně a vyrovnaně.“</li> <li>- drž se tématu a reaguj k věci.“</li> <li>- vyjadřuj se spisovně.“</li> <li>- chovej se slušně.“</li> </ul>
3. Jasná formulace myšlenek	<p>Semafor: Každý žák má v diskusi u sebe 3 barevné papírky (zelený, oranžový, červený). Během diskuse je mimochodem, bez komentáře umisťuje před své místo na zem podle následujícího pravidla:</p> <p>Červený – ve chvíli, kdy si uvědomí, že tématu, otázce, situaci, o které je zrovna řeč vůbec nerozumí a neví jak reagovat.</p> <p>Oranžový – ve chvíli, kdy přemýšlí o tom, jak by mohl do diskuse přispět, jak by mohl zareagovat, jak zformulovat otázku apod.</p> <p>Zelený – ve chvíli, kdy je připraven reagovat, má rozmyšleno co chce říci.</p>
4. Míra zapojení	<p>Na začátku diskuse učitel rozdává každému žákovi určitý počet volných lístečků. Každý žák si na každý svůj lísteček napíše zřetelně své jméno. V samotné diskusi pak ten který první přispěje, položí lísteček se svým jménem doprostřed kruhu, další který na něj zareaguje, přiloží svůj lísteček k němu, postup se dále opakuje. Vzniká určitá síť reakcí, která vede žáky k hlubšímu uvědomění svých promluv ve vztahu společné skupinové diskuse. Může se stát, že přijde někdo s novým tématem, zcela novou myšlenkou, která nenavazuje ne žádnou z dosavadních promluv, pak položí svůj lísteček se jménem stranou, ostatní mohou a nemusí tuto novou myšlenku</p>



	rozvinout a zohlednit. Pro učitele je tato situace přehledem o tom, kdo a jak často se do diskuse zapojuje. <sup>121</sup>
--	--

### 3.7. Kognitivně-motivační funkce

Funkce kognitivě – motivační hraje významnou roli především pro žáka jako účastníka diskuse. Není pochyb o tom, že diskuse aktivizuje žákovu myšlenku a významně tak přispívá k rozvoji jeho kognitivní výbavy. Je proto na místě zamyslet se nad otázkou kognitivních cílů, ke kterým učitel se žáky v diskusi směřuje.

Při pohledu na diskusi jako na specifický „typ školního prostředí“ se nám odkrývá prostor pro řadu situací, především úkolového charakteru, které v diskusi nastávají a které jsou pro školní učení podstatné. Obecně lze říci, že každá úkolová situace obsahuje určitý požadavek na žáka a ten má určitou míru náročnosti. Cílem je, aby žák v práci s touto úkolovou situací vykonal určitou kognitivní aktivitu, která bude pro něj rozvojetvorná. Tento rozvojetvorný potenciál úkolových situací garantuje učitel, tím, že: má jasnou představu a správně zformulován cíl, vybírá vhodnou metodu práce s touto situací a volí odpovídající prostředky realizace.<sup>122</sup> Pokud si učitel vybral metodu diskusní jako vhodnou cestu k cílům, které si stanovil, je důležité zároveň přemýšlet o úkolových situacích, které v diskusi využije, jako o dílčích nástrojích pro rozvoj kognitivních dovedností ve dvou základních úrovních:

1. úroveň je charakterizována jako „učení s porozuměním“ – na této kognitivní úrovni vyvíjejí žáci myšlenkovou činnost, která je závislá především na kontextu, ve kterém pracují.<sup>123</sup> Vyhledávají informace, skrze které nabývají vědomosti a pomocí nichž se snaží především porozumět, o co jde, jaký to má smysl, jak to souvisí s... Využívají základní myšlenkové operace, mezi které patří analýza, syntéza, srovnávání a třídění. Již na této úrovni se však rozvíjí elementární schopnost metakognice, především v úkolových situacích, které umožňují dětem zamyslet se nad výsledky své práce, nad postupem, který je dovedl k cíli; zamyslet se nad tím, co bylo dobré a co se neosvědčilo.

2. úroveň představuje kognitivní činnost na vyšší úrovni, která už není tolik závislá na kontextu. Pro tuto rovinu myšlení je charakteristická práce s myšlenkovými

<sup>121</sup> Tato situace byla realizovaná prakticky na kurzu „Filozofie pro děti“, který pořádá teologická fakulta Jihočeské univerzity, katedra pedagogiky volného času pod vedením Petra Baumanu.

<sup>122</sup> Volně podle KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vznikla v rámci specifického výzkumu FF UK „Učí se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008, s. 5.

<sup>123</sup> Výčet kognitivních činností 1. kognitivní úrovně viz KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vznikla v rámci specifického výzkumu FF UK „Učí se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008, s. 7.

obsahy, které umožňují pracovat s hypotetickými alternativami. Myšlení na této úrovni lze charakterizovat jako abstraktní, formální, více autonomní, kreativní a originální.<sup>124</sup>

Budeme-li diskutovat rozumět určitý typ učebního prostředí, můžeme jej naplňovat úkolovými situacemi, které budou směřovat k rozvoji obou kognitivních úrovní. Přestože je patrné, že myšlenková aktivita žáků 1. kognitivní úrovně odpovídá spíše práci na 1. stupni základní školy a 2. kognitivní úroveň se postupně rozvíjí v myšlení žáků 2. stupně, jasná hranice mezi těmito úrovněmi není. Obě roviny se doplňují a jsou pro rozvoj dětského myšlení stejně podstatné.

Motivační funkce diskuse stojí, podle mého názoru, na třech nosných pilířích: a) promyšlená příprava učitele, b) vlastní zájem žáka o téma a c) míra žákovy schopnosti sebereflexe. Z pohledu pedagogické činnosti může učitel ovlivnit významně kvalitu své přípravy a působit na rozvoj schopnosti sebereflexe žáka.

Kvalitní příprava diskuse může výrazně ovlivnit vnitřní motivaci žáků, která se projeví ochotou a přijetím tohoto přístupu. K ochotě diskutovat se vyjadřuje pregnančně Kolář:

*„Ochota diskutovat bude závislá na tom, zda diskuse nejsou dnešní mládež vyhodnoceny jako plané povídání, zda přispívají k řešení určitých problémů, zda jsou závěry těchto diskusí závazné a zda se také realizují.“<sup>125</sup>* Aby diskuse nebyla žáky hodnocena jako „plané povídání“ navrhuje učitel postupovat ve své přípravě podle těchto otázek:

1. Proč zvolím diskusi (Cíle)?
2. Co bude jejím předmětem (Obsah, volba tématu)?
3. Jakou bude mít diskuse strukturu (plán a fáze)?
4. Bude součástí určitého resumé/reflexe nebo obojí?

Rozvoj žákovy sebereflexe může učitel ovlivňovat v diskusi zařazováním úkolových situací, jejichž cílem bude rozvoj kognitivních dovedností žáka na obou výše uvedených rovinách a rozvoj metakognice. Příkladem typu úkolových situací, které tuto schopnost v žácích rozvíjí, jsou úkolové situace zaměřené na rozvoj dovedností diskutovat, které jsou uvedeny výše.

---

<sup>124</sup> Některé druhy učení charakteristické pro tuto kognitivní úroveň viz KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vzniklá v rámci specifického výzkumu FF UK „Učící se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008, s. 9.

<sup>125</sup> Viz KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Výučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 51.

### 3.8. Shrnutí

Pakliže považujeme metodu za specifickou „cestu“ k danému cíli, kterým je v edukačním procesu bezesporu rozvoj osobnosti žáka, musí nám nutně záležet také na způsobu, tedy na „cestě samotné“, která má podstatný vliv na rozvoj mnoha složek žákovy osobnosti v procesu jejího formování. Metodu nelze chápat úzce a pouze k danému účelu – k rozvoji některé z dílčích složek; stejně jako cesta v jistém slova smyslu „formuje“ chodce (prožitek z okolní krajiny při putování, který má vliv na jeho vnitřní rozvoj), tak i výuková metoda má vliv na celou osobnost žáka a působí vždy na rozvoj jednotlivých složek vcelku. Skrze tento úhel pohledu na výukovou metodu nahlížíme rovněž na diskusi v edukačním prostředí a předpokládáme široké pole možností jejího využití v práci učitele. Velkým zdrojem inspirace mohou být vyjádření zahraničních autorů k této problematice. Svými pohledy významně rozšiřují pojetí diskuse ve vyučování o další obzory využití.

Cílem diskuse nemusí být vždy jen vyjasnění určité problematiky a společné nalezení řešeného problému, jak se běžně považuje v tradičním českém didaktickém kontextu; cílem může být také snaha o lepší porozumění cestou společného hledání, kdy není smyslem poukázat na to, kdo *ví* a kdo *neví*, kdo *má pravdu* a kdo *nemá pravdu*, cílem může být rovněž rozvoj myšlení a usuzování, opět v interakci s druhými, příležitost nahlédnout na vlastní způsoby přemýšlení o věcech, chování nebo sama komunikace, v neposlední řadě diskuse rovněž nabízí příležitost učiteli projevit respekt a zájem k názorům, vycházejícím z žakových zkušeností.

Diskuse plní v edukačním procesu dvě významné funkce: diagnosticko-orientační a kognitivně motivační, přičemž pro učitele má význam první z uváděných a pro žáka druhá. Diagnosticko-orientační funkce umožňuje učiteli spatřit v diskusi možnost diagnostiky řady jevů, které se v ní aktivizují. V této části kapitoly je kladen důraz především na diskusní dovednosti. Jsou zde uvedeny možnosti jak zmapovat jejich aktuální úroveň u žáků a současně působit na jejich rozvoj. Praktickým nástrojem jsou zde úkolové situace, které slouží především učiteli jako diagnostický nástroj, ale pro žáky představují zároveň cestu k rozvoji sebereflexe. Kognitivně-motivační funkce diskuse umožňuje žákům pracovat ve dvou rovinách myšlení, pakliže je dostatečně kvalitní příprava nejen zařazených úkolových situací, ale celé diskuse. Příprava učitele na diskusi je považovaná za významný pilíř, na němž stojí motivace žáků k diskusi a

kterou lze ovlivnit. V kapitole je proto naznačen způsob, kterým lze v přípravě postupovat.

## 4. Znaky dobré diskuse

V souvislosti s diskusní výukovou metodou se otevírá řada témat, jež jsou pro práci s diskusí v edukačním prostředí velmi podstatná a k nimž by měla směřovat učitelova pozornost při přípravě diskuse se žáky. Následující kapitola pojednává o několika klíčových znacích, bez nichž se dobrá diskuse, podle mého názoru, neobejde. Bližší rozpracování těchto znaků považuji za velmi přínosné jak pro učitelovu kvalitnější přípravu na diskusní hodinu se žáky, tak pro samotnou realizaci diskuse.

Otázka patří bezesporu ke klíčovým znakům dobré diskuse. Následující podkapitola poukazuje na otázku jako základní předpoklad lidské zvědavosti, která stojí na pozadí každého zkoumání a každé snahy o porozumění. Bez otázky nelze žádnou diskusi myslet. Dále zde jsou naznačeny způsoby tázání učitele, druhy otázek a jejich náročnost, jež má vliv na kultivaci kognitivních dovedností dítěte. Dalším z klíčových znaků, o němž pojednává následující kapitola je, podle mého názoru, kvalitní příprava učitele na diskusi se žáky. Této přípravě předchází určité zamyšlení učitele o dosavadní úrovni diskusních dovedností žáků, o dosavadních vědomostech, jež žáci k danému tématu mají a úvaha o efektivitě a dodržování pravidel pro diskusi. Samostatná podkapitola je rovněž věnována kategorii cíle v diskusi, jež je neméně podstatným znakem dobré diskuse. Dalším z klíčových znaků je rozdělení diskuse do několika fází, jež jsou pro kvalitní strukturu velmi podstatné. Posledním z uváděných znaků je téma. Volbu a uchopení tématu ve vztahu k rovinám, na nichž je toto téma rozvíjeno považuji za velmi odpovědnou část v učitelově přípravě na diskusi, proto je této otázce věnována samostatná podkapitola.

Úkolem následující kapitoly je poukázat na základní znaky dobré diskuse se žáky. Dobrou diskusí je, podle mého názoru diskuse, která vytváří prostor pro naplnění předem stanovených cílů edukačního procesu, kultivuje osobnost žáka po stránce kognitivní, afektivní a zároveň dává žákovi možnost prakticky ovlivňovat své projevy chování ve vztahu k daným pravidlům diskuse. Jde o tyto navrhované znaky dobré diskuse: tázání, kvalitní příprava učitele na diskusi se žáky, stanovení cílů, promyšlení fází diskuse (motivační, otevření tématu, plán diskuse, záznam z diskuse) a vhodné téma pro diskusi.

#### 4.1. Otázka-jeden z klíčových znaků funkční diskuse

Otázka je klíčovým tématem, které se v souvislosti s diskusí otevírá. Následující kapitola se zaměřuje především na pokládání otázek v kontextu školního vyučování. Nejprve pojednává o specifických charakteristikách a funkcích, kterých otázky nabývají v záměrech učitele, dále se zabývá problematikou utváření otázek z pozice žáka a vztahem této aktivity k rozvoji jeho myšlenkových operací. Poslední část kapitoly je věnována klasifikaci otázek podle Bloomovy taxonomie učebních cílů a nabízí různé možnosti využití práce s otázkou ve vyučování.

##### 4.1.1. Proč je důležité se ptát

Otázka je neodmyslitelnou součástí lidské komunikace, převážně dialogického charakteru, při setkání dvou a více osob, v běžném mezilidském kontaktu. Skrze otázky lidé od pradávna poznávají svět, hledají odpovědi a navazují kontakt s něčím, co je pro ně doposud neznámé, neobjevené, skryté.<sup>126</sup> Položením otázky se dostáváme na velmi nejistou půdu, kterou hodláme zkoumat. Dnešní svět, nesoucí znaky postmoderny je místem, kde člověk, jež by se bál na tuto neznámou půdu tázání vstupovat, by byl předem odsouzen k neporozumění a ztrátě orientace jak v oblasti svého konání, tak v oblasti mezilidských vztahů.

Stejně jako je důležitá otázka „sama o sobě“,<sup>127</sup> je také důležitý proces tvorby otázek, tedy umění kladení otázek. Z. Kolář uvádí: „*Spokládáním otázek souvisí i utváření určitého způsobu poznávání skutečnosti hledáním a utvářením vlastních poznatků.*“<sup>128</sup> Toto tvrzení předpokládá, že skrze vytváření a kladení otázek dochází k rozvíjení řady kognitivních procesů (paměť, myšlenkové operace nižší i vyšší úrovně, tvořivost, představivost). Přestože má tázání, spojené se školní praxí, shodná východiska s obecným smyslem tázání, má svá specifika, o kterých je nutné se zmínit, pakliže je tématem této práce diskusní výukové prostředí, které je vystavěno převážně na způsobech kladení a vytváření otázek.

V obecném lingvistickém výkladu je otázkou výrok, jež má formu tázací věty a která směřuje k žádosti o odpověď. Z edukačního hlediska je však mnohem více podstatný význam a smysl pokládané otázky.

---

<sup>126</sup> Anglický termín pro otázku – „question“ obsahuje výraz „quest“, což znamená hledání spojené především s nejistotou, které může být mentálně ohrožující a riskantní. ZAGAŠEV, I. Jak se dobře ptát. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení*, 2001, č. 5, s. 21-22.

<sup>127</sup> „Dobrá otázka je jako svíce ve tmě osvětlující pravdu i tajemno.“ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 29.

<sup>128</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 52.

#### 4.1.2. Specifika otázek učitele

Učitelem pokládané otázky během vyučovacího procesu jsou především „umělé“, tzn. záměrně vytvářené s určitým didaktickým cílem, ke kterému se vztahují. Vztah mezi otázkami a cíli výuky je velmi podstatný. Na cíli, který si učitel stanoví, závisí jeho tázání a je s ním spojen rovněž způsob výuky. Bude-li cílem osvojení co největšího množství poznatků, otázky učitele se budou především zaměřovat na monitorování věcných chyb v žákových odpovědích, zatímco otázky podněcující žáky ke správnému myšlení, sebekontrolě a logickému úsudku budou vypadat zcela jinak.

P. Gavora upozorňuje na další dvě abnormality spojené s pokládáním otázek ve vyučovacím procesu. Jde o frekvenci otázek, jež klade učitel ve škole, která je vedle otázek, pokládaných v běžném lidském hovoru příliš vysoká. Rovněž je zásadním rozdílem fakt, že učitel pokládá otázky, na které již zná odpověď. Otázky, na které odpověď učitel nezná, se týkají především organizační stránky vyučování. P. Gavora upozorňuje v této souvislosti na zajímavý fakt, že podobný model tázání v běžné lidské komunikaci odpovídá situacím, „*kdy jeden partner (ten, který se táže) má velmi vysokou moc nad druhým partnerem.*“<sup>129</sup> Převládá-li ve vyučování tento model dialogu a není vyvažován jiným, žáci často vycítí nepřirozenost této situace a její odtrženost od běžného života. Reagují pak konformním přijetím této situace anebo provokujícími projevy, kdy „*např. reakce jednoho žáka na učitelovu akademickou otázku byla: U: Kolik nohou má kobylka? Ž: Chtěl bych mít vaše starosti, paní učitelko.*“<sup>130</sup>

#### 4.1.3. Funkce otázek ve vyučování

S těmito specifiky vztahujícími se k pokládání otázek ve vyučování úzce souvisí smysl a funkce tázání v edukačním procesu. Učitel pokládá otázky především ke stimulaci a povzbuzení žákovu zájmu, tímto také žákovu práci aktivizuje a usměrňuje rovněž určitým směrem žákovo myšlení. Toto usměrňování se děje skrze řadu konkrétních úkolů, situací, otázek, jež jsou každodenní praxí edukačního procesu a vychází z obecných požadavků společnosti. V tomto smyslu učitel otázkami na žákově vždy „něco žádá“. Je důležité si uvědomit, že to, co učitel touto cestou na žákově požaduje a pozitivně to hodnotí, v žákově rozvíjí a upevňuje. Z této skutečnosti tedy plyne, že pokud učitel nebude ve své práci zařazovat promyšlené otázky směřující k rozvoji také jiných než poznatkových dovedností, např. myšlení, sebeorganizace,

---

<sup>129</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 78.

<sup>130</sup> Tamtéž.

procesu učení aj. především metakognitivních dovedností, nebude také k záměrnému rozvoji těchto dovedností u žáků docházet.

Jedná-li se o podněcování aktivity žáků, prostřednictvím kladení otázek, je tato cesta možná v případě, že položených otázek není příliš mnoho v krátkém časovém úseku. Takto pokládané otázky často podporují pouze zdánlivou vnější aktivitu žáků, založenou na pamětním vybavování, bez hlubšího rozvoje myšlenkových operací. V této podobě jde o běžný způsob komunikace při frontálním způsobu výuky, kdy žák je vystaven povinnosti odpovědět. Otázky méně časté a vyžadující delší čas k promyšlení odpovědi se lépe rozvíjejí v jiných organizačních formách vyučování, v prostředí klimatu motivujícího a kooperativního.

Otázky ve vyučování plní také funkci informativní. Učitel takto získává informace o způsobu a kvalitě zvládnuté látky, přičemž kritéria zvládnutí si nastavuje učitel sám. Otázky v tomto smyslu jsou pak pro učitele cenným nástrojem zpětné vazby, kterým získává mnoho informací diagnostického charakteru, týkajících se nejen znalostí, ale také mnohých sociálně psychologických aspektů. V neposlední řadě se pak tyto výsledky stávají pro učitele hodnotou auto-diagnostickou. Z těchto informací může vyvodit mnoho důležitých ukazatelů své práce se žáky, např. zda byl výklad dostatečný, do jaké míry byly vztahy pochopeny apod.

#### **4.1.4. Pedagogicko-psychologická charakteristika otázek**

Vytváření otázek je považováno obecně za jednu z hlavních aktivit, která má vliv na rozvoj myšlení. Správně zformulovat otázku znamená odhalit jádro problému, jež předkládaný úkol obsahuje. Jde o pojmenování základních prvků a vztahů v rámci určité struktury. Bude-li mít učitel přehled o různých druzích otázek, stimulujících především kognitivní vybavu žáka, které zároveň využívá anebo pokud dokáže reflektovat ve svém projevu tyto druhy, vhodně je použít a uvědomit si s jakým cílem je pokládá, může představovat pro žáka určitý vzor ve způsobech tázání, kterému se budou blížit i žáci sami. K těmto druhům otázek patří např. otázky vícenásobné, otevřené, uzavřené a typologie otázek vytvořená na základě Bloomovy taxonomie učebních cílů.

##### **Vícenásobné otázky učitele**

Vícenásobné otázky jsou jedním druhem klasifikace otázek učitele, vztahující se k rozvoji kognitivních dovedností žáka. Podle Gavory<sup>131</sup> jde o otázky, jak je již z názvu patrné, které jsou položeny v několika variantách za sebou. K základním typům těchto

---

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 78.



otázek patří dvojité otázky směřující: a) k aktivizaci žáka, b) ke snížení zátěže krátkodobé paměti, c) k ulehčení žákova vyvozování. Smyslem těchto tří typů dvojitých otázek je především pomoci žákovi s organizací myšlení při hledání odpovědi.

Ad a) V tomto případě jde o otázky, které jsou ve velmi podobném znění, druhá z nich tedy nepřináší další požadavek k odpovědi, pouze opakuje v mírné modulaci požadavek otázky první. Smyslem tohoto typu je implicitní výzva ke třídě: „uvažujte, hlaste se“.

Ad b) Pokud je znění první otázky příliš dlouhé a složité, doplní učitel tuto otázku další, která upozorňuje na jednotlivé podstatné prvky (jádro otázky) z prvního zadání. Tímto pomáhá žákovi lépe se orientovat ve formulaci odpovědi a ukazuje možnost, jak se dá pracovat se složitějším souvětím, na které je potřeba reagovat. Tuto metakognitivní dovednost je možno podpořit otázkou na reformulaci původního zadání, a rozvinout o dílčí části: co je důležité, co by mělo v odpovědi zaznít.<sup>132</sup> Tímto požadavkem chceme žáka dovést k pojmenování obecné kategorie, což je mnohem náročnější úkol než požadovat výčet informací.

Ad c) V této formě dvojitých otázek rozvíjí druhá otázka tu první takovým způsobem, aby ukázala žákovi, kterým směrem by se měla ubírat jeho odpověď. Napovídá nejbližší logický krok pro žakovu úvahu. Druhá otázka v tomto typu obvykle obsahuje další informaci k otázce první, což ulehčuje žákovo vyvozování. Čím více informací k jednomu prvku učiva žák získává, tím snadněji vyvozuje správnou odpověď, zlepšuje se porozumění otázce, jelikož se odkrývá více významů současně. Tímto způsobem učitel aktivizuje dosavadní vědomosti žáka a napomáhá k nové konstrukci.

K dalším typům dvojitých otázek patří otázky vyžadující výčet prvků a dysfunkční dvojité otázky. První z uvedených typů klade učitel, když potřebuje zrychlit komunikaci ve třídě. Užití je možné v situacích, skládá-li se učivo z různých jasně ohraničených faktů, na které je především jedna odpověď. Otázky pokládané učitelem jsou vůči sobě nezávislé a každá z nich se týká určité části obsahu. Pro dysfunkční dvojité otázky je charakteristické, že nejsou logicky spojené a vznikají nechtěně, mimo záměr učitele. Z těchto otázek obvykle nebývá jasné, na co se učitel vlastně ptá, na co mají žáci odpovídat.

---

<sup>132</sup> Viz ukázka typu „a“.

### **Kognitivní náročnost otázek**

Při formulaci otázky je pro učitele nezbytné uvědomit si v jaké úrovni úkolové situace se s dětmi nachází vzhledem k danému cíli. Zda bude tato situace patřit zejména k I. kognitivní úrovni a jeho otázky budou směřovat více k jednoduchému reprodukování učiva aj. činností této úrovně, anebo budou otázky tuto úroveň přesahovat ke kognitivní úrovni II. a budou proto vycházet z činností charakteristických pro tuto úroveň. Z tohoto hlediska můžeme otázky rozřadit na dvě základní skupiny: uzavřené a otevřené.

Uzavřené otázky vyžadují u žáků z kognitivního hlediska uvažování na nižší úrovni (I.). Tyto otázky se vztahují převážně k vyhledávání informací z textu, obrázku aj. materiálů, jsou často reproduktivního charakteru, což znamená, že při odpovědi si žák vybavuje poznatek z paměti. Otázky směřují ke konkrétnímu prvku učiva, mají faktografickou podobu a často na ně existuje krátká odpověď v podobě slova nebo krátké věty.

Otevřené otázky proti uzavřeným podněcují v žácích již rozvoj vyšších kognitivních myšlenkových procesů např. porovnávání, vyvozování, hodnocení, vyjádření názoru a vztahují se k úkolovým situacím, jež jsou řešeny na II. kognitivní úrovni. Myšlenková práce na této úrovni sice vychází z poznatkové základny, ale umožňuje žákům s daným materiálem dále pracovat (zkoumat, objevovat, interpretovat) a tím hlouběji rozvíjet své myšlenkové dovednosti. Otázky tohoto typu se často týkají názorů žáků, životních zkušeností a představ.<sup>133</sup> Často nemívají jednoznačnou jedno nebo dvou slovnou odpověď, jde především o problémové otázky typu „Proč?“, které vyžadují vysvětlení, zdůvodnění, mnohdy také hypotetické a abstraktní myšlení.

#### **4.1.5. Bloomova taxonomie otázek**

##### **Taxonomie učebních cílů**

V roce 2001 byla publikovaná Bloomova revidovaná taxonomie učebních cílů,<sup>134</sup> ve které došlo k několika změnám proti původní verzi z roku 1956. K těmto inovacím došlo z několika důvodů: 1. Původní taxonomie nebyla nikdy pokládána za „hotové dílo“, od počátku se předpokládalo, že se bude s taxonomií dále pracovat. 2. Rozvoj v oblasti kognitivní psychologie, který přinesl řadu nových poznatků. 3. Potřeba

---

<sup>133</sup> Volně podle GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 80.

<sup>134</sup> BYČKOVSKÝ, P., KOTASEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227-242.

utřídění edukačních cílů.<sup>135</sup> Podle autorů by měla tato taxonomie pomoci učitelům nalézt odpovědi na otázky týkající se obsahu („Co učit“), prostředků („Jak cíle dosáhnout“), hodnocení („Jak hodnotit“) a koherence mezi uvedenými položkami.<sup>136</sup>

V čem spočívají změny v revidované taxonomii?

1. Revidované pojetí se soustředí pouze na kognitivní doménu, jakožto doménu komplexní, která obsahuje prvky afektivní i psychomotorické.

2. Revidované pojetí má dvě dimenze: znalostní (poznatkovou), která je vyjádřena podstatným jménem a dimenzi kognitivního procesu, která je vyjádřena slovesem. Poznatkovou dimenzi tvoří čtyři kategorie (faktická, konceptuální, procedurální a metakognitivní), dimenzi kognitivního procesu obsahuje kategorií šest (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit). Každá z těchto kategorií obsahuje další subkategorie.

3. Původní kategorie „Syntéza“ byla nahrazena kategorií kognitivního procesu „Tvořit“, která je chápána nejen jako opětovné slučování různých prvků, ale také jako tvoření a zhodnocení, tímto se do taxonomie dostala, dnešní společností velmi žádaná kognitivní schopnost kritického myšlení a řešení problémů. Zařazení v pořadí této kategorie bylo proto rovněž změněno.

4. Revidované pojetí připouští, že postup nemusí být od nejjednoduššího po nejsložitější, přestože hierarchické uspořádání zůstalo zachováno. Jednotlivé aktivity v hodině se mohou prolínat.

5. V poznatkové dimenzi byly nově zařazeny dvě kategorie, jejichž zařazení do systému souvisí s aktuálním požadavkem společnosti – naučit žáka učit se. Jde o „procedurální znalost“ a „metakognitivní znalost“.<sup>137</sup>

V souvislosti s revidovanou taxonomií edukačních cílů vznikla taxonomie otázek, jež vyplývají z jednotlivých kategorií kognitivních procesů. Učitelé mají tendenci klást otázky převážně ze „znalostní“ kategorie, ale v komplexním rozvoji kognitivních dovedností žáka by měly mít své podstatné místo také otázky z vyšší kognitivní oblasti, při kterých se aktivizuje také myšlení vyššího řádu.<sup>138</sup> Tato klasifikace otázek by tedy mohla učiteli sloužit jako jeden z praktických nástrojů pro

---

<sup>135</sup> HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274-283.

<sup>136</sup> Tamtéž.

<sup>137</sup> Volně podle HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 276-278.

<sup>138</sup> Podle: <http://www.officeport.com/edu/bloomq.htm> [25. listopadu 2010].

práci s úkolovou situací na dané kognitivní úrovni a pro snadnější orientaci na jaké úrovni se v dané aktivitě s žáky pohybuje.

### **Klasifikace otázek<sup>139</sup>**

1. Otázky znalostní – při odpovědi na tento druh otázky si musí žák vybavit konkrétní fakta, pojmy, pravidla, textové celky z paměti a dané informace reprodukovat. Jde o nejčastější typ otázek při zjišťování znalostí.

Příklady otázek: „Který z uvedených...?“, „Jak se nazývá...?“, „Kde se narodil?“,

„Co to je?“

Příklady uvozujících slov: Kdo, kde, kdy, jak, co, kolik, který ...

Příklady zadání: vybrat, popsat, definovat, napsat, najít, umístit, aj.

2. Otázky na porozumění (vyjasňující, interpretační) – hlavním cílem těchto otázek je podnítit žáka k vysvětlení. Ve své odpovědi žák prokáže, jak rozumí obsahu, jak jej umí vysvětlit vlastními slovy, odlišit důležité od nedůležitého, jak rozumí souvislostem mezi jevy apod.

Příklady otázek: „Chceš říct...?“, „Jestli jsem dobře rozuměla, tak...?“, „Říkal jsi, že...?“, „Proč...?“, „Z jakého důvodu...?“, „Jak vysvětlíš, že...?“, „Co je příčinou...?“

Příklady uvozujících slov: klasifikovat, odvodit, ukázat na ..., přeložit, vysvětlit, prezentovat

Příklady zadání: vyber, přelož, srovnej, napiš souhrnnou zprávu o., převyprávěj příběh vlastními slovy, napiš/nakresli situaci nesoucí hlavní myšlenku příběhu ...aj.

3. Otázky na aplikaci (praktické) – V těchto odpovědích žák dokáže použít v konkrétních situacích své vědomosti, pravidla, metody, postupy. Směřují tedy k propojení teorie a praxe, umožňují řešit konkrétní praktické situace a problémy.

Příklady otázek: „Kde v přírodě můžeme vidět...?“, „Jaké jsou další příklady...?“, „Co byste dělali v podobné situaci?“, „K čemu slouží...?“

Příklady uvozujících slov: Jaký, kde, uveď příklad

Příklady zadání: posuď účinky, řekni, jaký by mělo následek, sestroj model.

---

<sup>139</sup> Podle GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 83. Doplněno o příklady viz KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 54-55. Uvozující slova a zadání viz <http://www.cbv.ns.ca/sstudies/links/learn/1414.html> a <http://www.teachers.ash.org.au/researchskills/dalton.htm> [23. listopadu 2010].

4. Otázky na analýzu (interpretační) – Otázky směřující k hledání vztahů mezi prvky a jevy v komplexní situaci. V odpovědích na tyto otázky žák dokáže analyzovat jednotlivé prvky komplexní informace a najít vztahy mezi nimi.

Příklady otázek: „Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky...?“, „Podle jakého kritéria byly rozděleny...?“, „Podle čeho byly uspořádány...?“, „Můžeš blíže vysvětlit...?“

Příklady uvozujících slov: které, co, proč, jak.

Příklady zadání: Co si autor myslí o ..., rozliš fakta a názory v..., najdi hlavní myšlenku, společné znaky, apod.

5. Otázky na hodnocení (evaluační) – Tyto otázky vedou žáka k dovednosti posoudit a vyjádřit své myšlenky, postupy, poznatky apod. Učí žáky hledat kritéria pro hodnocení různých jevů.

Příklady otázek: „Co byste ocenili v chování hlavní postavy románu?“, „Čím se liší kniha od filmového zpracování?“, „Co byste vyzdvihli?“, „Jak byste se cítili kdyby...?“, „Co si myslíte o...?“

Příklady uvozovacích slov: Ověř, doporuč, posud', rozhodni

Příklady zadání: Navrhněte seznam kritérií pro..., sepište závěrečnou zprávu o..., zvažte zavedení..., výhody a nevýhody.

6. Otázky na syntézu (tvůrčí) – Při odpovědi na tento druh otázky žák dokáže vytvořit plán, postup řešení, bude zvládat kategorizaci a kombinování informací, vyvozovat závěry. Otázky tohoto typu často obsahují slova, vyjadřující nějakou domněnku, podmínku, předpoklad.

Příklady otázek: „Co by se stalo kdyby...?“, „Jak by to mohlo pokračovat dále?“, „Co bychom mohli udělat, aby...?“, „Co by se změnilo, kdyby...?“

Příklady uvozovacích slov: pokud, proč, jak, můžeš...

Příklady zadání: vymysli, vytvoř, napiš, sestav, namaluj...

Z výše uvedené klasifikace otázek vychází rovněž R. Fischer ve svém rozdělení otázek podle dvou úrovní myšlení:<sup>140</sup>

1. Otázky vedoucí žáky k přemýšlení
2. Otázky ověřující vybavování znalostí.

Ad 1. Do této kategorie zařazuje otázky vzbuzující zvědavost a zájem, což stimuluje k pozornosti a otázky zjišťující názory, pocity a zkušenosti, jež podněcují k diskusi. Oba typy otázek vedou k myšlení vyššího řádu.

---

<sup>140</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 28.

Ad 2. Do této kategorie patří otázky ověřující převážně znalosti. Bud' zjišťují porozumění a související nesrovnalosti anebo kontrolují učení. Tyto typy vedou k myšlení nižšího řádku.

Je zřejmé, že pro komplexní osobnostní rozvoj jedince by měly být rozvíjeny plnohodnotně všechny složky jeho kognitivních schopností, tedy i myšlení obou úrovní. Kladení a vytváření otázek je jedním z nástrojů, kterým tento cíl můžeme naplňovat.

#### 4.1.6. Příklady práce s otázkou ve vyučování

Jednou z možností jak aplikovat klasifikaci otázek ve vyučování je práce s tzv. „Otázkovou sedmikráskou“.<sup>141</sup> Vizuální podoba této pomůcky je květina, jež má šest okvětních plátků (podle šesti typů otázek klasifikace) různých barev. Děti mají každou barvu okvětního plátku spojenou s jiným typem otázky a podle zadání vytvářejí své konkrétní příklady, daného typu, které mohou přímo vpisovat do okvětního plátku. Zkušenosti učitelů pracujících s touto technikou dokládají, že žáci všech věkových kategorií dokážou významu těchto otázek porozumět a vymýšlet vlastní příklady.<sup>142</sup>

Další možnosti jak pracovat s otázkou v dílčích aktivitách ve vyučování, uvádí R.Fischer<sup>143</sup>.

„Otázky k učivu“ jsou aktivitou, kdy děti samy vymýšlejí na základě svých poznámek otázky k látce, kterou probírají a vzájemně si je pokládají.

„Otázky k četbě“ v této formě jde o vymýšlení otázek ke čtenému příběhu, podstatné ovšem je, že učitel se snaží žákům pomáhat rozpoznat druh otázky, kterou právě vymysleli. Podle mého názoru se dá vhodně kombinovat s „Otázkovou sedmikráskou“, kdy děti třídí vymyšlené otázky k různým typům.

„Křeslo pro hosta“ je aktivita, kterou si jeden žák zvolí postavu, kterou bude představovat, a ostatní mají uhodnout, o koho jde, přičemž je účinnější žáky vést k tomu, aby užívali více otevřené otázky, tedy aby nedostávali odpověď ano-ne.

---

<sup>141</sup> Tato technika je využívána v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Název „Otázková sedmikráška“ nebo také „Bloomova sedmikráška“ vznikl z německého výrazu pro květinu (die Blume), jelikož se foneticky tento výraz blíží jménu zakladatele této klasifikace B. Blooma. ZAGAŠEV, I. Jak se dobře ptát. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení*, 2001, č. 5, s. 21-22.

<sup>142</sup> Tamtéž. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 83.

<sup>143</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 41-42.

„Dvacet otázek“ je hra, při které je vybrán předmět, osoba nebo místo, kterou žáci hádají s pomocí dvaceti otázek na které je v tomto případě možno odpovědět pouze ano nebo ne. Přímé hádání je možné pouze třikrát.<sup>144</sup>

#### **4.1.7. Shrnutí**

Je zřejmé, že předpokladem každého zkoumání, hledání, ale i učení je tázání. Vždy jde o vyjádření určité „nespokojenosti“ se stávající situací, chceme se přiblížit o krok dál ke skutečnému pochopení věcí světa. S tímto obecným smyslem tázání souvisí rovněž jeho specifická modifikace, která se děje v edukačním procesu. V uvedené podkapitole byly naznačeny základní souvislosti mezi tázáním učitele a rozvojem především kognitivní výbavy žáka. Na otázku zde bylo nahlíženo především v kontextu učitelova využití. Specifickými znaky otázek učitele je především jejich umělé vytváření, které charakterizují dva jevy: skutečnost, že učitel na pokládané otázky vždy většinou zná odpověď a podmíněnost cílem výuky, za další ze znaků je považována vysoká frekvence pokládání otázek učitelem ve vyučování. Je-li jednou z důležitých funkcí otázek pokládaných učitelem stimulace a povzbuzení žáka ve smyslu aktivizace jeho myšlení bylo potřeba rovněž zmínit kognitivní náročnost kladených otázek, která souvisí s rozvoje myšlenkových dovedností žáka. V poslední části kapitoly jsou naznačeny různé možnosti využití práce s otázkami ve vyučování, na základě poznatků, týkajících se různých úrovní myšlení.

### **4.2. Kvalitní příprava učitele na diskusi se žáky**

Předpokladem realizace diskuse se žáky by mělo být učitelovo zamyšlení (základní reflexe) nad současnou situací ve třídě. Toto zamyšlení by se mělo týkat následujících tří oblastí, jejichž promyšlení vede k zodpovězení základní otázky učitele „Kdy a za jakých okolností mohu se žáky diskusi vést?“:

#### **4.2.1. Úroveň diskusních dovedností**

První oblastí je otázka diskusních dovedností, kterou řeší blíže pasáž o funkcích diskuse (diagnostická funkce diskuse) ze třetí kapitoly této práce, kde jsou uvedeny praktické intervenční úkolové situace, které mohou učitelům sloužit jako diagnostický nástroj těchto dovedností. Pro žáky jsou tyto situace zároveň možností nahlédnout na

---

<sup>144</sup> Tamtéž.

svůj projev a chování během diskuse zajímavou formou.<sup>145</sup> Třída, ve které je úroveň těchto dovedností nízká se může projevat např. tímto způsobem: žáci se velmi zřídka dostávají ve vyučování do situací, v nichž by byly vzájemné naslouchání, společné řešení a domluva důležitými předpoklady zvládnutí úkolu. Zájem o to, co druhý říká, je minimální, nemají chuť, důvod ani možnost na věcnou řeč druhého reagovat. Pokud se jim to umožní, nevšímají si jeden druhého, překřikují se, reagují velmi impulzivně a málo k věci. V této situaci, chce-li učitel využít smysluplně diskusi ve vyučování je na místě, aby zařadil do průběhu diskuse rovněž některé z uváděných aktivit týkajících se rozvoje diskusních dovedností.

#### **4.2.2. Existence a funkčnost pravidel ve třídě**

Druhou, neméně podstatnou oblastí jsou pravidla, vymezující způsob chování a vzájemnou interakci žáků v dané třídě. Bohužel se velmi často stává, že pravidla ve třídě existují jen formálně a jejich dodržování je zamlčeno. V diskusi, která představuje rovněž určitý model kultivovaného rozhovoru mezi lidmi je dodržování určitých pravidel velmi podstatnou součástí. V literatuře jsou uváděna obecná pravidla etického charakteru, upravující chování a přístup členů diskuse k sobě navzájem, např. Bratská<sup>146</sup> nebo Fischer<sup>147</sup>. Tato pravidla jsou však formulována často velmi složitě a formou obecného doporučení, pro žáky tedy hodně neosobně a neprakticky. Zároveň je důležité zmínit, že pakliže si žáci pravidla nestanoví sami, nebudou cítit za jejich dodržování patřičnou zodpovědnost. Proto navrhuji následující možnosti jak se žáky pravidla pro diskusi nalézt a formulovat:

**Návrh 1: „Experimentální diskuse“** – předem nejsou stanovena žádná pravidla. V průběhu diskuse může mít jeden (nebo více žáků) roli tzv. „tvůrce pravidel“, který si v diskusi všímá nepříjemných situací, které jí bránily nebo jinak omezovaly její průběh, dělá si k těmto situacím poznámky, nakonec se podělí o své postřehy s ostatními a společně zkusí vymyslet opatření (pravidla), kterými by těmto nežádoucím jevům pro příště zabránili. Učitel může vnášet rovněž své postřehy (mít v diskusi roli jednoho z „tvůrců pravidel“) a tím zajistit, aby byla zastoupena všechna podstatná pravidla.

---

<sup>145</sup> Viz kapitola „Funkce diskuse.“

<sup>146</sup> Viz kapitola „Didaktická východiska diskuse.“

<sup>147</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 63.



**Návrh 2: „Představa o...“:** Žáci si představí situaci nesoucí znaky diskuse, např.: „Představte si, že příště se budeme učit takovým způsobem, že budeme sedět všichni tak, abychom na sebe viděli, budeme chtít něčemu lépe porozumět tím, že si budeme říkat, jak to kdo vidí, myslí, jakou má s tím zkušenost apod., budeme se chtít na něčem společně shodnout, domluvit se...“

Úkolem žáků bude vymyslet pravidla, která by zaručovala bezproblémový průběh takto popsaného setkání-. Je možné postupovat podobně jako v předchozím modelu. Vzniklá pravidla žáci zkusí prakticky dodržovat v nejbližší možné diskusi. V ní pak mají někteří žáci určenu roli tzv. „**pozorovatele**“, který dává po celou dobu pozor, jestli se pravidla v diskusi nějak projevují a jestli jsou dodržována. V závěrečné reflexi se tito žáci podělí o svá pozorování s ostatními a vyvodí z nich závěry vztahující se k pravidlům.

#### **4.2.3. Dosavadní vědomosti žáků o zamýšleném tématu pro diskusi**

Třetí oblastí, na kterou by měl učitel zaměřit svou pozornost ve své přípravě je zvážit, zda žáci již disponují potřebnými znalostmi k tomu, aby mohli o daném tématu diskutovat. Diskuse bez určité míry vědomostního zázemí nemá valného smyslu a může se zvrhnout v nudné „plácání o ničem“. Proto je vhodné uspořádat diskusi vždy na konci určitého tématického bloku, kterému bylo věnováno několik vyučovacích hodin, naplněných obsahem, s nímž se žáci seznamovali různými formami práce.

### **4.3. Cíle diskuse**

Třetím podstatným znakem dobré diskuse je formulace cílů, které si učitel v přípravné fázi stanoví. Cíl je významnou kategorií edukačního procesu a pro přínos, který diskuse umožňuje je jeho explicitní formulace nezbytná. Formulací cílů v diskusi si učitel odpovídá na otázku: „K čemu se žáky v diskusi směřuji?“ Cíle diskuse budou vždy ovlivněny tématem diskuse a připraveností žáků pro ni.

Budeme-li považovat diskusi za výukovou metodu umožňující rozvoj žákovy osobnosti, je zřejmé, že ona očekávaná změna, ke které si přejeme spolu se žáky dojít, se bude v diskusi vztahovat ke třem oblastem, a proto je žádoucí formulovat cíle ve všech třech následujících oblastech:

**a) diskutovaný obsah** (vyjasnění, lepší porozumění tématu; hledání různých možností výkladu, interpretací nejasného nebo naopak „velmi jasného“ jevu; nalézání nových souvislostí, příkladů, vysvětlení, aplikací, uvádění příkladů, analogií),

**b) osobnostní rozvoj žáka** (rozvoj myšlenkových a komunikačních dovedností, ale také dovedností, které souvisí s vlastním náhledem žáka na své chování, myšlení a jednání, tzv. autoregulační a metakognitivní dovednosti),

**c) sociální rozvoj žáka v rámci skupiny** (rozvoj diskusních dovedností, respektování pravidel a způsobu jednání).

#### **4.4. Fáze diskuse**

Dalším znakem dobré diskuse by, podle mého názoru, měla být jasná struktura, které je možno dosáhnout promyšlením jednotlivých fází diskuse, tak jak si je učitel ve své přípravě rozvrhne. Přestože reálný průběh diskuse může být jiný, určitou představu o tom, co a jak se bude dít, by měl učitel mít. Jako jednu z možností navrhuji členění diskuse do tří fází:

##### **4.4.1. Motivační fáze**

V této fázi jde o navození vhodného počátečního „**prožitku**“. Jde o prožitek svého druhu, kterým by se žáci na téma naladili a cítili se do problematiky více vtaženi, jde o navození určité atmosféry. Návrhy způsobů navození atmosféry (vždy v souvislosti s daným tématem pro diskusi):

Příběh (čtený žáky/učitelem/jinou osobou...)

- **Autentická nahrávka** (příběh, rozhovor, jiný audio pořad...)
- **Umělecký zážitek** (audiovizuální zážitek – film, část filmu, scéna, reklama, klip, divadelní, taneční představení, výstava, fotografie,...)
- **Setkání s „osobou“** (pamětník, nemocný, postižený, něčím „zajímavý“ člověk,...)
- **Návštěva místa**, (které velmi úzce souvisí s daným tématem, se silnou atmosférou, s jiným zvláštním významem...)

##### **4.4.2. Otevření tématu**

Téma je možné otevřít problémovou, provokující, otevřenou otázkou. Tuto otázku může položit buď sám učitel, anebo kdokoliv z žáků. Formulovat otázky podle těchto kritérií může být pro žáky dost obtížné, proto stačí, aby položili vůbec nějakou otázku.

Způsoby, kterými lze žáky přimět k formulování otázek a následně otevření tématu diskuse:

- Žáci jsou vyzváni k tomu, aby vymysleli jakoukoliv otázku, která je v souvislosti se zvoleným tématem napadne. Otázku napíše na lísteček a vhodí do krabičky. Učitel jednu otázku vylosuje a přečte ji, autor dostane prostor k doplnění, „jak to myslel“ a diskuse by měla začít. Pokud reakce na zvolenou otázku vážnou, může se vylosovat jiná otázka.
- Žáci mohou psát své dotazy na tabuli, v rámci určitého času přímo na začátku diskusní hodiny. Každý pak má možnost jít označit otázku (např. čárkou), která se mu zdá zajímavá a kterou by chtěl pro otevření diskuse vybrat. Na konec „hlasování“ učitel zvolí otázku s největším množstvím hlasů. Tvůrce této otázky dostane opět prostor k vyjádření.
- Ve třídě může viset tzv. „kalendář témat“ probíraných v daném předmětu spolu s prostorem pro dotazy, které mohou žáci dopisovat v průběhu doby, kdy je dané téma v hodině aktuální. Ve chvíli, kdy bude chtít učitel začít nové téma, je možné uspořádat diskusi. Žáci budou mít již dostatečný vědomostní základ a k otevření diskuse je možno využít otázek z kalendáře k příslušnému tématu.

#### 4.4.3. Samotná diskuse (role učitele, plán a forma)

Tato fáze již souvisí se samotným průběhem diskuse. V tuto chvíli je namístě, aby učitel promyslel odpovědi na následující tři klíčové otázky:

1. Jakou budu mít já-učitel v diskusi roli?
2. Je dobré mít pro dané téma nějaký plán? Pokud ano, jaký?
3. Jakou formu bude diskuse mít?

##### Ad 1. Role učitele v diskusi

Fischer navrhuje následující tři standardní možnosti rolí, kterých může učitel se žáky v diskusi nabývat a podle potřeby do nich vstupovat:<sup>148</sup>

**a) role odborníka:** v této roli může učitel upoutat pozornost žáka, např. vysvětlováním, kladením podnětných otázek, ukázkami, příklady. V interakcích figuruje jako „pomocník“ při vlastním pokroku žáků, v myšlení a jiných dovednostech. Svým příkladem jim ukazuje, co je za hranicemi jejich dosavadní úrovně vývoje. Tato role je vhodná především v motivační fázi diskuse, v uvedení do tématu, v situacích tvorby nutného vědomostního základu pro diskusi.

<sup>148</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 65-66.

**b) role prostředníka:** v této roli vystupuje učitel jako „organizátor“ (koordinátor) vlastní aktivity žáků. Žáci pracují převážně samostatně, neobracejí se „jen“ na učitele, ale také na sebe navzájem. Řeší, zkoumají, hledají odpovědi sami, včetně vlastního řízení diskuse. Ovšem jen pouze do určité míry, mají-li určeny role, které jim to umožní. Příklady rolí žáků při řízení diskuse, např.:

- ten, kdo uděluje v diskusi slovo,
- ten, kdo pozoruje, zda jsou dodržována pravidla,
- ten, kdo podporuje držení se tématu.

Učitel v tuto chvíli koordinuje činnost žáků a podporuje je v plnění jejich úkolů. Do diskuse se zapojuje v případě nutnosti, kdy si žáci nedokáží poradit sami. V tu chvíli zasahuje tak, aby žákům ukázal cestu směrem, na který by oni sami nepřišli.

**c) role účastníka:** v této roli je učitel plnoprávným účastníkem diskuse, i když ze své pozice budou mít jeho vstupy trošku jiný cíl a obsah. Základním cílem této role je, aby učitel vedl žáky k tomu, aby „vnímali“ jeden druhého jako partnera v rozhovoru tzn., aby dodržovali základní etická pravidla ve vzájemných interakcích, která diskusi kultivují. Učitel ve svých vlastních vstupech:

- zaměřuje pozornost k důležitým bodům tématu,
- otázkami, které pokládá, především podporuje a rozvíjí žakovu schopnost jasné formulace jeho názorů a vede ho k hlubšímu porozumění tomu, co říká,
- svými podněty ukazuje na širší souvislosti a vzdálenější obzory poznávání,
- pozná-li sebemenší snahu a pozitivní odezvu žáků, odměňuje verbálně/neverbálně.

## Ad 2. Plán diskuse

Plánem diskuse je soupis otázek, které si učitel při přípravě tématu k diskusi vymyslí a sepíše. Smyslem tohoto plánu je vytvořit si jistá *zadní vrátka* pro případ, že žáci nebudou mít vlastní nápady, nepovede se odpíchnout z jejich návrhů otázek, diskuse bude váznout..., anebo v případě, že se během diskuse otázka vyčerpá a bude potřeba otevřít další rozměr, který bude učitel považovat pro dané téma za nosný, pro žáky navíc zajímavý a poutavý. Nejde o to, aby v diskusi zazněly všechny tyto navržené otázky v pořadí, které si učitel v plánu připraví. **Plán je určitou nabídkou „klíčů“ k různým branám jednoho tématu, které je možné v průběhu diskuse**

**kdykoliv použít.** Otázky v plánu diskuse by měly být „pestré“ a podněcovat různé úrovně žákovy myšlení.<sup>149</sup>

### Ad 3. Formy diskuse

Diskusi můžeme se žáky realizovat v různých formách, pro které je typické dané prostorové uspořádání. Kritériem výběru vhodné formy pro diskusi je dané téma diskuse, případně otázka toto téma otevírající.

#### Příklady forem, ve kterých může diskuse se žáky probíhat:<sup>150</sup>

**a) Kruh:** Základní a obecná forma diskuse, kdy je zajištěn kontakt mezi účastníky tváří v tvář. Žáci s učitelem sedí v kruhu. Smyslem této formy je zajistit nekonfliktní, bezpečné prostředí diskuse umožňující kultivovat obecné diskusní dovednosti. V této formě lze využít všech doplňkových aktivit zaměřených na rozvoj diskusních dovedností.

**b) Řeka:** Úvaha a vyjádření žáků k tématu probíhají v této formě diskuse v následujícím sledu: 1. jednotlivě, 2. ve dvojicích, 3. ve čtveřicích (podle počtu žáků ve třídě), 4. všichni společně. Úkolem žáků je vždy shodnout se na nějakém stanovisku. Řeka končí (a zároveň začíná) společnou diskusí všech ve třídě. Cílem diskuse vedené v této formě je, aby si žáci uvědomili postupný vývoj svého názoru ve skupině a byli připraveni odpovědně se do diskuse zapojovat.

**c) Akvárium:** V této formě diskuse jsou vytvořeny dva soustředné kruhy z židlí podle počtu žáků ve třídě. Ve vnitřním kruhu sedí žáci, kteří aktivně diskutují, ve vnějším kruhu pak ti, kteří tuto diskusi pozorují. Po uplynutí stanovené doby „pozorovatelé“ shrnou, čeho si všimli (mohou mít učitelem určeny různé role, např. pozorovatelé dodržování pravidel, držení se tématu apod.) a žáci se v kruzích vymění. V této formě lze využít také varianty, kdy uprostřed sedí ti, kteří k tématu mají co říci, diskutují a ostatní se postupně zapojují, až ucítí potřebu se k tématu také vyjádřit.

**d) Podkova:** Tuto formu diskuse je vhodné využít pro témata, v nichž je zcela jasně vidět dvě protikladná stanoviska. Žáci sedí ve tvaru podkovy tak, že na dvou koncích se nacházejí momentálně ti, kteří mají na věc zcela vyhraněný a protichůdný názor, směrem ke středu po obou ramenech pak sedí ti, kteří mají jasno méně, a uprostřed nerozhodní. Během diskuse si mohou žáci předsedávat podle aktuálního vývoje svého názoru.

---

<sup>149</sup> Viz kapitola „Otázka ve vyučování.“

<sup>150</sup> PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, s. 145-146.

#### 4.4.4. Záznam z diskuse pro žáky

Pokud chceme, aby měla diskuse ve vyučování skutečně smysl a nebyla jen „planým povídáním o ničem“, aby si z ní žáci i učitelé „něco“ odnesli, je potřeba provést na konci určité **ohlédnutí** za tím, co právě proběhlo. Toto ohlédnutí by se mělo týkat jak obsahové roviny diskuse:

- K čemu jsme došli?
- Co z diskuse vyplývá? Jak můžeme shrnout to, na co jsme přišli?
- Co můžeme říct o diskutovaném problému teď?

Tak roviny, kterou jsme rozvíjeli v různých dílčích aktivitách diskusní dovednosti žáků:

- Povedlo se ti získat slovo?
- Slyšel jsi vždy každého, když mluvil?
- Dařilo se nám dodržovat pravidla? (kdy ano, kdy ne – prostor pro vyjádření „pozorovatelů“)

Toto ohlédnutí můžeme provést dvěma způsoby:

**a) Ústně** po skončení diskuse, kdy je potřeba výrazně oddělit průběh diskuse od náhledu „jak to šlo a k čemu jsme došli“, např. formou mini-rituálu, kterým žáci pocítí, že diskuse skončila (příklady: odevzdání určitého předmětu, který byl spojen s diskusí, pomůcek, kartiček, krátké psycho-fyzické cvičení na uvolnění, hudební předěl, rytmická hudební aktivita apod.)

**b) Písemně**, formou tzv. **záznamu z diskuse**, který žáci po skončení vyplní a odevzdají učiteli. Informace, které se ze záznamu učitel doví, mohou být pro něj cennou zpětnou vazbou a diagnostickou pomůckou. Záznamy z diskuse učitel může v další hodině žákům rozdat k založení. Pro žáky představují tyto záznamy určitý nástroj pro mapování a sledování jejich vlastního způsobu uvažování o věcech a činnostech, které v diskusi využívají a jež se časem individuálně vyvíjí.

##### Návrh otázek pro záznam z diskuse:

1. Co jsem se dověděl/a nového?
2. Nejzajímavější pro mě bylo...
3. Zaujaly mě tyto postřehy/ myšlenky/ nápady spolužáků:
4. Čemu jsem více porozuměl/a?
5. Jak může být pro mě řešení tohoto tématu užitečné?
6. Co se mi v průběhu naší diskuse nelíbilo?

## 4.5. Výběr vhodného tématu pro diskusi

Předpokladem výběru vhodného tématu pro diskusi je, lapidárně řečeno, zodpovězení otázek typu: Proč? Kdy? a Co? Výběr tématu, podle mého názoru, velmi úzce souvisí se stanovenými cíli pro danou vyučovací hodinu, časem, kdy má podle našeho názoru diskuse smysl a o čem diskuse bude. Odpovědi na tyto otázky tvoří systém podstatných složek, na kterých diskuse stojí a nelze je tedy řešit izolovaně bez vztahu k celku, do něhož patří. Proto je smyslem této podkapitoly na tyto závislosti poukázat a řešit problematiku volby tématu pro diskusi s ohledem na výše zmíněné složky.

### 4.5.1. Dva odlišné rozměry diskuse a jejich vztah k volbě tématu

Předpokládejme, že témata pro diskusi bude učitel vždy vybírat v souvislosti s učivem<sup>151</sup> pro danou tématickou jednotku. Učivem je, podle Koláře obsah, který škola žákům nabízí k osvojení a zároveň bude vyžadovat jeho zvládnutí. Do tohoto obsahu nepatří ovšem pouze soustavy fakt a pojmů, jde také o metody a techniky duševních a praktických činností, které žákům poskytnou určité nástroje k jejich následné samostatné činnosti související především s vyšší kognitivní úrovní (tvořivě myslet, řešit problémy, hodnotit apod.)<sup>152</sup> Nabízí se otázka: Jak je možné se orientovat při výběru vhodného tématu, má-li se vztahovat k učivu, které je v současném školním kontextu chápáno velmi široce, jako veškerá žákova zkušenost, která je žákem ve vyučovacím procesu osvojována? Domníváme se, že určitým vodítkem v této komplikované situaci může být uvědomění si, že každá diskuse má rozměr vědomostní a eticko-filozofický. Při výběru témat, která pro diskusi hledáme, je pak nutné rozlišovat, který z daných rozměrů bude v diskusi akcentován. Jinými slovy řečeno, jsou témata, pro která se více nabízí jejich řešení v rovině vědomostní nebo eticko-filozofické. Nutno dodat, že oba z těchto rozměrů mají v diskusi své nepostradatelné

---

<sup>151</sup> Pedagogický slovník poukazuje na proměnlivost pojetí pojmu „učivo“ v závislosti na změnách v pojetí obsahu vzdělávání. V tradičním smyslu šlo o souhrn poznatků, které měl učitel předat žákům. V širším pojetí jde o souhrn vědomostí a dovedností, které si má žák osvojit. Dnes se přikláníme k pojetí učiva jako veškeré zkušenosti žáka, kterou si žák během výuky osvojuje. Volně podle PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003, s. 262.

<sup>152</sup> Volně podle KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 62.

místo, v praxi jde jen o míru projevu každého z nich, v závislosti na volbě tématu. Níže uvádíme charakteristiku daných rozměrů:

### **Rozměr vědomostní**

Tomuto rozměru nejlépe odpovídá představa o pojetí diskuse v českém didaktickém prostředí (viz. Mareš, Skalková, Kolář), rovněž se nejvíce blíží pojetí diskuse Gagného. Charakteristickým znakem tohoto přístupu je práce s již osvojenými znalostmi, pojmy a fakty, které se v diskusi organizují a utvářejí v systémy vědomostí, nebo se s nimi pracuje tak, že žáci přemýšlejí o možnostech důsledků diskutovaných jevů, procesů, skutečností; využití a aplikaci v jiných kontextech.<sup>153</sup> V diskusi, která je zaměřena vědomostním směrem je důležitá přípravná fáze, která je zaměřena na:

a) Práci s fakty - Kolář považuje tuto část přípravy na diskusi za velmi podstatnou.

*„Smyslem práce s fakty v dialogické podobě vyučování je to, aby si žáci vážili faktů, aby pochopili, že bez faktů může být jakýkoliv i nejvypjatější dialog jen plané „tlachání“, které odvádí žáky od podstaty věci.“*<sup>154</sup> K metodám, jež Kolář považuje za vhodné pro tuto etapu, patří: I.N.S.E.R.T., Čtení textu ve dvojici, Podvojný deník, Volné psaní.<sup>155</sup>

b) Zjišťování předchozích znalostí a zkušeností žáků – Smyslem této části přípravné fáze je vyvolat v žácích myšlenkovou aktivitu, které bude založena na vybavování nejrůznějších souvislostí, které je v souvislosti s tématem napadnou. K této činnosti existuje opět již řada metod, např. různé podoby brainstormingu (párový, brainwriting), vytváření myšlenkových map, situační metody, inscenační metody.<sup>156</sup>

c) Formulování stanovisek, názorů či postojů – tuto část považuje Kolář za poslední z přípravné fáze, která funguje jako úvod k samotné diskusi. V tuto chvíli je čas na formulování myšlenek – názorů, postojů (tezí), které se budou v následné diskusi verifikovat. Důležité je vést žáky k tomu, aby si zformulovali vlastní „tezi“ na počátku diskuse sami. Tento proces pro ně znamená určitý výsledek jejich vlastního kognitivního úsilí, kterým si uvědomují východisko, které mají a jsou do procesu poznávání více vtaženi a zároveň je připravuje k formulování argumentů, které pro obhájení vlastní teze budou potřebovat.

---

<sup>153</sup> Gagné vidí hlavní smysl diskuse se žáky ve vyučování v transferu zkušenosti poznatkového typu do aplikační oblasti. Viz GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: SPN, 1975.

<sup>154</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 65.

<sup>155</sup> Více k jednotlivým metodám viz Tamtéž.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 76-82.



Smyslem samotné realizační fáze dialogu (diskuse) je podle Koláře hledání pravdivosti vstupních tezí. Jádrou činností je analyticko-kontrační proces. Obecně řečeno žáci konfrontují své individuální zkušenosti a posavadní vědomosti s relevantně platnými a objektivně pravdivými poznatky učitele.<sup>157</sup>

### **Rozměr eticko-filozofický**

Charakteristickým znakem tohoto rozměru diskuse je vlastní nebo zprostředkovaná zkušenost žáka s daným tématem. Smyslem tohoto rozměru diskuse je podle Pettyho seznámení se s názory a zkušenostmi žáků, což je cesta k rozvoji jejich vlastního názoru a hledání vyjádření určitého postoje k věci. Významnou složkou tohoto rozměru diskuse je rovněž kultivace kognitivních dovedností žáků. Tento rozměr bude mít tedy v praxi převahu u témat, týkajících se převážně hodnot, pocitů, postojů. Tato témata budou rovněž formulována v obecnější rovině, čímž budou nabízet širší prostor pro vyjádření a týkat se budou převážně životních skutečností, na první pohled zcela jasných, samozřejmých a neproblematických. Eticko-filozofický rozměr diskuse však nabízí prostor pro zamyšlení se nad těmito zdánlivě „samozřejmými“ skutečnostmi a ukazuje svět v jiném světle. Přemýšlení na této úrovni už vyžaduje práci na vyšší kognitivní úrovni, je často hodně abstraktní a vykazuje vysokou míru tvořivosti.<sup>158</sup>

#### **4.5.2. Příklady témat pro diskusi**

Témata byla vybírána podle vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Podle otázek, které nás v souvislosti s daným tématem napadnou, odkazují na rozměr, který se v diskusi objeví. Každá diskuse, nemá-li být pouhým „povídáním o ničem“ by měla vycházet z určitého vědomostního podloží, z něhož by čerpala, ale zároveň by neměla být „vědomostní hrou“, bez možnosti vlastního vyjádření, které může plynout rovněž z pocitu, víry, zkušenosti.

Téma	Rozměr vědomostní	Rozměr eticko- filozofický
------	----------------------	----------------------------------

<sup>157</sup> Tamtéž, s. 99.

<sup>158</sup> Ukázkou témat akcentující především tento rozměr řešení v diskusi, představuje program „Filozofie pro děti“, jemuž je věnována samostatná podkapitola této práce.

<b>Informace v internetových novinách.</b>	Jaký je on-line tisk?  (např. druhy internetových novin, jaké informace tam můžeme najít...)	Co mi přinese informace o tom, že hvězda českého popu strávila dovolenou u moře?
<b>Trh.</b>	Jak funguje?	Na čem závisí naše chování při nákupu?
<b>Peníze.</b>	Jak fungují v tržním prostředí? (K čemu jsou dobré?)	Můžu být díky penězům šťastnější?
<b>Právo.</b>	Na co mám v životě právo?  (Jaká jsou moje práva jako teenagera, jako dospělého?)	Trestat? Za co? Proč? Jakým způsobem?
<b>Volby.</b>	K čemu jsou dobré? (K čemu slouží?, Co by mělo být splněno, abychom mohli označit volby za svobodné?)	V jakých situacích je pro mě snadné/nesnadné se rozhodnout?
<b>Státní správa.</b>	Jak funguje? Jaký je význam jednotlivých státních úřadů?	Co a jak můžu ovlivnit?
<b>Stát.</b>	Co to znamená, když se řekne stát, státnost?	Jak by vypadal svět bez států? Co by bylo stejné a co jiné?
<b>Evropská unie.</b>	K čemu je? Výhody a nevýhody členství.	Může se Česká republika v Evropě ztratit?
<b>Mezinárodní organizace.</b>	Čím se zabývají a zda jsou pro svět přínosem?	Jaké mají poslání? Jsou schopny udržovat mír ve světě?

<b>Globalizace.</b>	Co to znamená? Čím se projevuje v našem běžném životě?	Globalizace nám něco přináší a něco zároveň bere. (vánoční zvyky, životní prostředí, dostatek pracovních míst,... Chceme to tak?
<b>Vlastenectví / nacionalismus.</b>	Co je dnes projevem vlastenectví? Když stojím čestnou stráž 28. října u pomníku TGM, je to projev nacionalismu?	Jak můžu dávat najevo, že někam patřím, že v něco/něčemu věřím? Kde jsou hranice vlastenectví?
<b>Sgrafity.</b>	Co je to umění, vkus?	Jsou sgrafity umění?
<b>Reklama.</b>	Jaké jsou pozitivní a negativní vlivy reklamy?	Co znamená být „in“, případně „out“? Má na mě reklama vliv?
<b>Solidarita mezi lidmi.</b>	Jak můžu konkrétně já pomoci ostatním lidem?	Jak je možné pomáhat a přitom nevědomě škodit?
<b>Xenofobie a Rasismus.</b>	Když se řekne holocaust...?	Co by se muselo stát, aby se měli všichni na světě rádi? Aby se respektovali, tolerovali?

Rovina vědomostní i eticko-filozofická spolu s rozvojem dovedností diskutovat, které rozvíjí kapitola věnující se diagnosticko-orientační funkci diskuse, nabízí učitelé v diskusi naplňovat všechny složky cílů, což dokazuje, že diskuse může být vhodným nástrojem pro komplexní rozvoj žákovy osobnosti a byla by škoda tento potenciál vědomě nevyužívat.

## **5. Využití diskuse v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu (konkrétní příklady)**

Pátá kapitola je věnována třem příkladům z praktického prostředí, kde hraje diskuse podstatnou roli. Jde o diskusi v práci s příběhem, v programu Filozofie pro děti a v Osobnostně sociální výchově. Vzhledem k tématu práce jsem se zaměřila především na roli diskuse v těchto programech a pokusila se najít podnětná a inspirující místa pro práci s diskusí obecně, tedy také v jiných kontextech, než nabízí následující konkrétní programy. Zároveň jsem považovala za důležité zmínit alespoň základní charakteristiku programů samých.

### **5.1. Diskuse a práce s příběhem**

Následující část kapitoly se zabývá narativním přístupem, který se jeví pro edukační prostředí jako velmi přínosný, byť na své „objevení“ v možnostech využití v českém školním prostředí stále čeká. Tato podkapitola se zaměřuje na různé metody práce s příběhem, při kterých se využívá v hojné míře diskuse. Cílem je především rozpoznat a charakterizovat různé role diskuse v práci s příběhy v některých uváděných metodách. Klade si otázku, zda by se daly tyto role, které diskuse v uvedených metodách má, zobecnit a následně použít také v jiných situacích, v nichž se diskuse využívá.

#### **Narace jako jeden z přístupů poznávání světa**

Odnepaměti si lidé vyprávějí mýty a příběhy zejména proto, aby světu, ve kterém žijí, lépe porozuměli, tzn., lépe chápali vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi, které svět tvoří a aby skrze cestu vyprávěním příběhů, nacházeli smysl v této spleti dílčích skutečností. Vztahy mezi lidmi, se kterými sdílejí život v daném čase a prostoru, s lidmi, se kterými sdílejí v různých úrovních bezprostřední žití. Vztahy mezi lidmi a přírodou, která lidské bytí v jistém ohledu zastřešuje a jejími jednotlivými součástmi. Vztahy mezi lidmi, přírodou a umělými výtvoři člověka, jako produkty jeho tvořivé práce pro nejrůznější účely. A v neposlední řadě také vztahy mezi lidmi, přírodou, umělými výtvoři člověka, vlastní individualitou a transcendentním rozměrem všeho dění. Toto vyprávění v sobě vždy neslo rovněž jisté „poselství“ v předávání vědomostí, moudrosti, zkušeností z generace na generaci. V individuální rovině účastníků vypravování byla tato cesta prostředkem k rozvíjení obrazotvornosti a fantazie, jež není

ničím nahraditelná. Tato schopnost nám umožňuje vytvářet sny, ideje a vize, ke kterým je možné směřovat a tímto obohacovat příběh svého života. Podle Gersie pokud tuto schopnost nerozvíjíme, zakrňuje a stáváme se „schránkami“ do kterých ukládáme již hotové předem zpracované obrazy,<sup>159</sup> které nám předkládá např. televizní vysílání a těmi, kteří reprodukují informace, bez vlastního přispění a zpracování.<sup>160</sup>

Narací rozumíme jakékoliv „vyprávění“, které je ucelené a jeví znaky návaznosti.<sup>161</sup> Proto můžeme hovořit o naraci v souvislosti s některými literárními žánry, např. pohádkou, mýty, příběhy; některými básněmi; rovněž také s filmem, hudbou, obrazem, představením, jež zprostředkovávají tato hlavní média: kniha, televize, rádio, divadelní představení nebo koncert. V dnešní době, často nazývané jako postmoderní, je narativita jedním ze znaků pojetí reality. V postmoderním pohledu je realita: a) sociálně konstruována, b) vytvářena prostřednictvím jazyka, c) strukturována a udržována prostřednictvím vyprávění, d) popírá neměnné pravdy.<sup>162</sup> Ve vztahu k postmoderní situaci můžeme tvrdit, že narativní přístup klade důraz na mnohost, náhodnost, přítomnost mnoha paralelních rovin a subjektivních příběhů v kontextu různorodosti příběhů reality.<sup>163</sup> Skrze vyprávění je nám zprostředkován nějaký díl životní reality, díky němuž se seznamujeme mimo jiné také se základy hodnotového systému a kultury vůbec.<sup>164</sup>

### **Znaky příběhu**

Podle Štětovské je možno na příběh nahlížet jako na specifický způsob poznávání, velmi blízký a pro naši psychiku přirozený.<sup>165</sup> Dokážeme přirozeně zkušenosti zprostředkované příběhem transformovat do vlastního pohledu na svět. Nejsme nuceni na situaci z příběhu přímo reagovat, což nám umožňuje vnímat ji z jistého odstupu, postupně se k ní přibližovat nebo vzdalovat a promítat do ní svou

---

<sup>159</sup> Domnívám se, že nejde o problém jiného média (televize, což je prostředník přenosu jiných forem narací), ale spíše o přístup a pohled na obsah toho, co nám toto médium nabízí. Např. film, což je jiný druh narativního média, zprostředkovaný skrze obrazovku může sloužit obdobně jako vyprávění příběhů, pakliže nese v sobě tuto možnost (např. ve způsobu zpracování, které může divákovi nabídnout prostor pro dotvoření a různé interpretace).

<sup>160</sup> GERSIE, A., KING, N. *Storymaking in Education and Therapy*. London-Philadelhia-Stockholm: Jessica Kingsley Publisher-Stockholm Institute of Education Press, 1990, s. 23.

<sup>161</sup> Viz MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 76.

<sup>162</sup> Volně podle FREEDMAN, J., COMBS, G. *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál, 2009, s. 42.

<sup>163</sup> Volně podle ŠTĚTOVSKÁ, I. O příběhu jako nástroji poznávání světa. Pokus o shrnující zamyšlení. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 420-429.

<sup>164</sup> Viz BITTL, K. H., MOREE, D. Práce s příběhy. In *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německé výměny mládeže Tandem, 2007, s. 133.

<sup>165</sup> Volně podle ŠTĚTOVSKÁ, I. O příběhu jako nástroji poznávání světa. Pokus o shrnující zamyšlení. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 420-429.

vlastní zkušenost. Příběh může také asociovat další vyprávění, umožňuje svobodu v interpretaci a vytváří prostor k hledání vztahu ke zkušenosti dané příběhem, jež se může razantně lišit od té naší.<sup>166</sup> K základním charakteristikám příběhu z didaktického úhlu pohledu patří:

1. Společný prostor. Tento pojem odkazuje k určitému společnému úseku reality, který je dostupný všem, jež daný příběh sdílí, umožňuje vzájemný kontakt, společné zamyšlení a společné sdílení prožitků.

2. Struktura. Existenci příběhu vstupují věci do vzájemných vztahů a logických souvislostí, čímž dění strukturuje a pokouší se o vyjádření jeho smyslu.

3. Prožitek. Příběh umožňuje těm, kteří ho sdílí vstoupit to bližšího vztahu s danou skutečností, prožívat ji z pohledu pozorovatele, který pomyslně „stojí“ v různé vzdálenosti od děje. Od nezaujatého zcela nezúčastněného pozorovatele až po silné ztotožnění a jistou „rezonanci“ s obsahem nebo dílčí situací.

4. Kauzalita. V příběhu se vždy setkáváme s vyjádřením příčin a následků ve formě různých přístupů k řešení problému, situace z pohledu jednotlivých postav příběhu. Tento znak nám umožňuje konfrontovat naši úvahu o pojetí řešení dané situace a zároveň nám nabízí různé varianty řešení z mnoha úhlů pohledu.

5. Etický kontext. Z hlediska norem a prezentovaného jednání nám příběh nabízí pohled na daný etický kontext a možnosti sociálnímu porozumění. Může být také vhodným nástrojem k sociálnímu učení.

6. Didaktický modul. Forma příběhu se jeví jako vhodný způsob k předávání a učení se informací, hodnot i postojů v určitém kontextu a systému, kde je možno nahlédnout jednotlivé vztahy a souvislosti. Učení se v kontextu příběhů může být mnohem efektivnější a kvalitnější než učení se dílčích nestrukturovaných informací.<sup>167</sup>

Další znaky příběhu souvisí s jeho jedinečnou schopností přesahovat běžný rámec sdělování. Podle Gersie „*Příběhy přicházejí do míst, kam se rozum nedostane.*“<sup>168</sup> Na příběh lze proto nahlížet také jako na prostředek vedoucí k pojmenování věcí a pocitů, které by jinak zůstaly skryty. Skrze příběh můžeme odhalovat významy, které při běžné vysvětlující komunikaci nelze zachytit. Příběh je

---

<sup>166</sup> Viz BITTL, K. H., MOREE, D. Práce s příběhy. In *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německé výměny mládeže Tandem, 2007, s. 133.

<sup>167</sup> ŠTĚTOVSKÁ, I. O příběhu jako nástroji poznávání světa. Pokus o shrnující zamyšlení. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 420-429.

<sup>168</sup> GERSIE, A., KING, N. *Storymaking in Education and Therapy*. London-Philadelphia-Stockholm: Jessica Kingsley Publisher-Stockholm Institute of Education Press, 1990, s. 29.

rovněž cestou k hlubšímu poznání sebe sama, pochopení světa a struktury jeho rozmanité sítě vztahů.<sup>169</sup>

### 5.1.1. Metody práce s příběhem

Možnosti didaktické práce s příběhem v edukačním procesu jsou velmi rozmanité. Níže uvedené základní obecné metody, jež je možno naplňovat různými obsahy skrze jednotlivé aktivity, jsou popsány z hlediska cíle, volby tématu, a techniky.

#### **Vyprávění nebo četba příběhu**

Tento tradiční způsob práce s příběhem je možno využít těmito způsoby: a) motivaci k diskusi, b) pohádka (příběh) na „dobrou noc“, c) aktivitu zaměřenou především na silný prožitek.<sup>170</sup>

Ad a)

Cíl: cíl v tomto způsobu využití příběhu je obsažen v samotném názvu, jde především o motivaci k následné diskusi nebo aktivitě, vyvolání zájmu o daný jev, problematiku, skrze informace, pointu příběhu nebo obecnou atmosféru. Cílem je, aby se žáci naladili na dané téma, které budou následně rozvíjet. Přičemž naladění může proběhnout v rovině poznávací, etické i emocionální.

Téma: Při volbě tématu je důležité přihlédnout k vnitřním souvislostem motivačního příběhu s tématem, které chceme dále rozvíjet s ohledem na rovinu, ve které se chceme s dětmi v následné diskusi pohybovat. Vybereme-li příběh akcentující problém z etické roviny, nemůžeme od dětí čekat argumentaci založenou na znalostních faktech a naopak; pokud bude příběh nabitý novými pojmy a bude předpokládat již určitou úroveň znalostí z dané problematiky, nevystačíme si zřejmě s vlastní zkušeností.

Techniky: Ve fázi čtení nebo vyprávění příběhu můžeme uvažovat o různých způsobech, kterými zvýšíme pozornost poslouchajících. Např. Děti mohou mít během četby nebo vyprávění zadán úkol (samostatně nebo v menší skupince), ve kterém si budou buď všímat určitých prvků z příběhu, zapisovat otázky, vztahující se k příběhu které je při vyprávění napadnou, kreslit co slyší, apod. Diskuse, která navazuje na vyprávění příběhu má již dané téma, ale cíle a techniky práce v této situaci již přesahují rámec tohoto bodu a je potřeba je stanovit zvlášť.

Ad b)

---

<sup>169</sup> MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 76.

<sup>170</sup> KLÁPŠTĚ, P., HOŘAVOVÁ, K., BEČKA, M. et al. *Svět okolo nás. Metodika ke skautské stezce*. Praha: TDC, 2008, s. 71.

Přestože ve školní praxi, vyjma delších akcí mimo školu, nepůjde o pohádky na „dobrou noc“, smysl shrnutí, připomenutí, znovu oživení některých situací nebo dokreslení různých situací prožitého časově vymezeného úseku dne, zůstává stejný.

Cíl: Rozvinutí schopnosti podívat se „zpět“ na prožitý časový úsek, den, hodinu, blok. V míře mnohem lehčí než nabízí technika reflexe. U dětí by mohlo dojít k uvědomění si některých paralel v chování, postojů, řešení situace, apod. Ve smyslu pomyslné „tečky“ za uplynulou zkušeností.

Téma: V této situaci je výběr tématu hodně individuální, řídící se podle dané skupiny, a situace, ve které se nachází. Např. Příběh na dobrou noc pro školní třídu (mladších dětí) po prvním dni školy v přírodě, obsahující témata, se kterými by se mohly některé děti ztotožnit (odloučení od rodiny, společenství vrstevníků, změna režimu dne apod.)

Techniky: Společné čtení příběhu (každý určitý usek), anebo čte/vypráví pouze učitel-je-li text delší může dělat logické pauzy, mapovat (nenápadně) pozornost posluchačů a pokládat otázky: a) zjišťující pozornost, b) stimulující napínavost příběhu, c) podněcující k přemýšlení, např. jak by mohl děj dále pokračovat apod.

Ad c)

Cíl: Vzbudit v dětech silný dojem a prožitek spojený s vlastní sebereflexí.

Téma: Osudové nebo různými způsoby výjimečné příběhy lidí, míst, idejí vzbuzující především etické otázky, pocity obdivu, znechucení, pokory, naděje k vlastní aktivní činnosti.

Techniky: Skupinové čtení, čtení/vyprávění učitele, umožnění závěrečného sdílení dojmů různou formou (verbální či neverbální cestou)

### **Biografická práce**

V této metodě jde o práci se svou vlastní životní zkušeností převedenou do příběhu.<sup>171</sup>

Cíl: Zmapovat vybrané aspekty svého života ze dvou možných hledisek: pojmenování a sledování jejich vývoje. Přičemž jde o dva přístupy:

1. Pojmenování a sledování vývoje určitého tématu vlastního života. V tomto případě jde o hledání klíčových událostí, které byly pro můj život zásadní, kauzality, typických reakcí a řešení daných situací v životě.

---

<sup>171</sup> Následující přehled metod zpracován volně podle BITTL, K. H., MOREE, D. Práce s příběhy. In *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německé výměny mládeže Tandem, 2007, s. 133.



2. Zhodnocení určitého období vlastního života (co mi přineslo a odneslo) v rovině profesní nebo osobní.

Cíle ve fázi následné diskuse po prezentacích budou zaměřeny do oblasti seberegulace, empatie, schopnost položit jasnou a srozumitelnou otázku.

Téma: Vlastní životní zkušenosti, přičemž klíčové je zadání – užší vymezení tématu, které by mělo blíže určovat úhel pohledu na vlastní životní zkušenost. Tato specifikace by měla umožnit žákům nahlédnout svou zkušenost z užší perspektivy a přivést je tímto ke konkrétnějšímu vyjádření a pojmenování různých jevů.

Techniky: Samostatná práce a skupinové sdílení. Ve fázi samostatné práce je možné využít různých grafických technik ztvárnění úkolu (vlak, lístky květiny, strom, cesta,... apod.). Ve fázi skupinového sdílení jde o jednotlivé prezentace, po kterých je prostor pro diskusi (zaměřené na sdílení). Každý se může prezentujícího doptat na jev z jeho výtvoru. Jednotlivé prezentace se doporučuje citlivě oddělovat, např. nějakým rituálem.

### **Orální historie**

V současné době jde o velmi populární metodu v mnoha humanitních disciplínách. Základní charakteristikou této metody je, že je někdo, kdo se ptá a někdo, kdo na položené odpovědi odpovídá. Na základě těchto odpovědí se pak rozvíjejí interpretace a dochází k závěrům. Pro edukační účely lze s touto metodou pracovat ve dvou variantách:

1. „Interview“- v rámci určitého tématu jsou studenti rozdělení na „tazatele“ a „informátory“, vytvořené dvojice pak v určitém časovém úseku spolu vedou rozhovor. Nakonec se uspořádá skupinová diskuse, v rámci které dochází k prezentaci jednotlivých rozhovorů a informací, žáci hledají společné a rozdílné zážitky. Vytvářejí tak příběh skupiny, dle zadaného tématu (-určitého úzce vymezeného úseku života, situace, problému).

Cíl: Žáci se naučí vymyslet a formulovat pádné otázky k tématu. Dokážou zformulovat jasnou odpověď na to, na co byli tázáni. Pokud je to možné, interpretují získané odpovědi v jeden celek a na základě těchto interpretací dokážou najít společné a rozdílné jevy ve své skupině.

Téma: Oblasti výběru témat jsou dosti široké, může jít o etické, osobnostně sociální ale také poznatkovou rovinu.

Techniky: v první části jde o rozhovor na předem připravené otázky vztahující se k danému tématu, ve druhé části jde pak především o řízenou skupinovou diskusi, jejíž jednotlivé fáze je předem potřeba dobře promyslet.

2. „Beseda s pamětníkem“ – rozhovor je veden s osobou, která byla do skupiny pozvána. Na učiteli je, aby rozhovor připravil jak po stránce moderování, tak po stránce obsahové. Např. V rámci přípravy a seznámení žáků s tématem pomohl žákům s přípravou dotazů z různých oblastí a s doporučením ohledně kladení otázek v určitém pořadí. Volba otázek souvisí s cílem, pro který byla beseda uspořádána, tento cíl je rovněž potřeba s žáky předem prodiskutovat.

### **Tvorba příběhů**

Cíl: cílem této metody může být buďto dát skupině prostor pro vypořádání se s určitým tématem, které je pro skupinu v dané době velmi aktuální, anebo umožnit náhled různými pohledy a zkušenostmi na určité téma nebo problém.

Téma: otázka volby tématu by měla rovněž souviset poměrně úzce s danou skupinou a téma by mělo být formulováno, proti předchozím metodám dosti široce, aby nabízelo pole s dostatečným tvůrčím potenciálem pro variabilitu vznikajících příběhů.

Techniky: Hlavním nástrojem práce s touto metodou je tvorba tzv. „Storyboardu“. Jde o jakousi „kostru příběhu“, kterou tvoří sekvence chronologicky uspořádaných obrazů z příběhu, které jsou pro něj klíčové a usnadňují pochopení jeho smyslu. Jednotlivé sekvence obrázků by měly znázorňovat cestu okolností, které vedly k zápletce a její postupné rozuzlení. Provedení těchto obrázků může být pojato různými grafickými technikami, včetně použití jiných médií (např. fotoaparát) a tyto obrázky mohou být stručně okomentovány. Takto navržený příběh je pak ve skupině prezentován (přehrán nebo převyprávěn) ostatním. Fáze prezentací může probíhat rovněž v několika formách: vyprávění s použitím jednotlivých sekvencí jako klíčových mezníků v příběhu, přehrání formou krátkého divadelního představení, komentované sousoší nebo pantomimou. Ve vztahu k diskusi může tato technika sloužit jako motivační fáze pro rozvinutí určitého tématu, na které se bezprostředně po prezentaci příběhů, naváže. Žáci mohou být vyzváni k formulaci otázek na tvůrce příběhu (otázek týkajících se: a) porozumění, b) okolností vzniku, c) akcentovaného problému/tématu ke kterému příběh odkazoval. Diskusi je možno otevřít po zaznění všech prezentací.

### **Práce s existujícími příběhy**

Cíl: při práci s již existujícími příběhy lze využít nejrozličnějších edukačních cílů. Příběhem lze motivovat k diskusi na téma, nastínit určitý problém, který je následně ve

skupině řešen různými způsoby, nebo můžeme příběhem dokreslit problematiku daného tématu.

Téma: Volba vhodného příběhu pro daný cíl a téma je velmi podstatná. Náměty lze čerpat nejen z krásné literatury, filmů, ale také z různých klipů či vyprávění.

Techniky: a) řešení zápletky – v této technice vyprávíme žákům příběh až do okamžiku zápletky a následně dáváme prostor pro její rozluštění na žácích samých, b) aktualizace – při této technice jde především o to, pokusit se nalézt paralely k jednotlivým událostem nebo tématům v příběhu s dnešní aktuální dobou, vlastní osobní situací, skupinovou situací, c) hledání různých interpretací jednoho příběhu. Všechny uvedené techniky lze vést diskusním způsobem práce se žáky.

### **5.1.2. Shrnutí**

Jednou z výrazných předností práce s příběhem je příležitost k pochopení vztahů a souvislostí v rámci určitého systému, kterým příběh bezesporu je, a to přirozenou cestou. Z tohoto hlediska je možné příběh nahlížet jako určitý model přístupu ke světu, který je mnoho dimenzionálním makro systémem vztahů a souvislostí, nikoli „tematickým slovníkem“ řady informací, jevů a procesů. Přestože je příběhem osvětlena jen pouhá dílčí část reality, je tato část vždy součástí většího celku, k němuž odkazuje, ať už z pohledu východisek nebo důsledků. Proto příběh vždy vybízí k „zamyšlení v kontextu“, k propojení jednotlivých dílčích informací a skutečností, k hledání výkladu a interpretací, které jsou často omezené naší vlastní zkušeností, k dialogu se sebou samým a také s ostatními. Ve školní třídě nebo jiné skupině příběh vždy nabízí kus společného prostoru k setkání v rovině zamyšlení se nad jedním tématem, přitom mnoha způsoby, jež jsou dány individuálními schopnostmi a zkušenostmi každého z účastníků.

Uváděné techniky práce s příběhem jsou založeny na a) tvořivé práci s individuální zkušeností, jako východiska pohledu na dané téma nebo problém. Výsledky této práce se pak společně sdílejí (např. biografie, tvorba příběhů), b) analýze vlastního před porozumění danému tématu (např. orální historie), c) sebe reflexi vlastních přístupů, hodnot, pojetí k danému tématu v kontextu jiných názorů (např. práce s již existujícími příběhy). Použití těchto technik předpokládá práci na vyšší kognitivní úrovni, přesahující rámec porozumění k tvůrčímu zacházení s daným tématem v procesech analýzy, syntézy, hodnocení apod. Diskuse tvoří neodmyslitelnou

součást práce v těchto technikách, plní zde především motivační, sdílejší nebo analyticko-syntetickou roli.

## 5.2. Program „Filozofie pro děti“

Cílem následující kapitoly je seznámení s programem „Filozofie pro děti“ ve vztahu k cílům a metodě diskuse, která má v tomto programu klíčovou roli. Způsob, kterým se v programu s diskusí pracuje, nabízí mnoho podnětů pro využití této metody i nad rámec tohoto programu.

### 5.2.1. Kořeny programu

Program „Filozofie pro děti“<sup>172</sup> vznikl v roce 1969, jeho autorem je americký profesor filozofie a logiky Matthew Lipman. Invencí k vytvoření tohoto programu byla Lipmanova vlastní dvacetiletá učitelská zkušenost se studenty na univerzitě. Zabýval se otázkou, zda se s rozvojem myšlenkových dovedností u mladých lidí nezačíná příliš pozdě a zda je možné tuto skutečnost nějak změnit. Druhým impulsem k přípravě programu byla Lipmanova zprostředkovaná zkušenost s výukou čtení u dětí, které nebyly pro učení příliš motivované. Sestavil proto dětem texty se zajímavým obsahem a několik cvičení pro rozvoj logického myšlení, práce s těmito pomůckami se velmi osvědčila, nabyt tedy dojmu, že je možné u dětí rozvíjet myšlenkové dovednosti už velmi záhy.<sup>173</sup> Myšlenka, že děti jsou schopné abstraktně myslet už od relativně nízkého věku, jej dovedla k přesvědčení, že vnesením základů logiky do výchovy dětí, od nejútlejšího dětství jim může později podstatně pomoci s rozvojem myšlenkových dovedností.<sup>174</sup> V roce 1972 opouští Lipman Kolumbijskou univerzitu a v Montclair State College zakládá „*Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*“<sup>175</sup>. Ideovým základem programu P4C je snaha o proměnu školní třídy v „badatelskou komunitu“ neboli „Společenství hledajících“<sup>176</sup> a využití potenciálu filozofie<sup>177</sup> jako metodologického nástroje pro práci s dětmi. Filozofie zde není vědeckou disciplínou, kterou by se děti seznamovaly s životy, názory

---

<sup>172</sup> Běžně užívanou mezinárodní zkratkou je „P4C“ (Philosophy For Children).

<sup>173</sup> Viz CVACH, R. Filozofie pro děti. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení*, 2006, č. 22, s. 26-27.

<sup>174</sup> Viz webové stránky dostupné na [http://en.wikipedia.org/wiki/Matthew\\_Lipman](http://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman) [15. září 2010].

<sup>175</sup> „Institut pro rozvoj Filozofie pro děti.“ IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). Webové stránky dostupné na <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml> [20. listopadu 2010]

<sup>176</sup> V orig. „Community of inquiry.“

<sup>177</sup> Čerpající z odkazu především americké pragmatické tradice (Ch. Peirce, J. Dewey), kde nosným předpokladem veškerého pravdivého poznání je dialog, ve kterém spolu s druhými hledáme „jak věci skutečně jsou.“

a díly filozofů, jde spíše o proces myšlení o světě kolem nás, ale i o nás samých, o přístup ke světu z hlediska objevovatele, pro něhož nic není samozřejmé, který nemá daleko k tázání ani hledání odpovědí. V podobném duchu definuje filozofii i Liessmann, Zenaty:<sup>178</sup> „*Filozofie je svou podstatou procesem, činností. Bere podněty pro své přemítání a reflektování z každodenního vědomí, které chápe již předem, pokouší se je zkoumat, objasňovat, zdůvodňovat, systematizovat.*“ Podle M. Sassevila chceme-li děti vést ke kvalitnějšímu způsobu myšlení a ztotožníme-li se s myšlenkou, že předmětem edukace je, aby se děti staly schopnými přemýšlet samy a pro sebe, je potřeba aby měly samy svou vlastní zkušenost s myšlením, které sami vytvářejí. Stejně jako když se učíme chodit chozením, učíme se myslet myšlením. V obou případech jde o „pohyb“, který je podstatnou aktivitou v tomto procesu.<sup>179</sup> Filozofii považuje Lipman také jako vhodný nástroj v rozvoji myšlenkových dovedností u dětí ze dvou důvodů:

1. Umožňuje pracovat s příběhem namísto učebnice. Příběhy se zdají být daleko vhodnějším nástrojem k učení, vedle učebnic, které vrší izolovaná fakta, jelikož nesou potenciál porozumění souvislostem. Proto se stávají modelem pro vlastní přemýšlení dětí.

2. Poskytuje kontext humanitní disciplíny pro rozvoj myšlenkových dovedností, které by podle Lipmana neměly být vyučovány samostatně, jen samy pro sebe, neboť ve vzdělávání jde vždy o víc než jen rozvoj dovedností.

K dalším podstatným pilířům<sup>180</sup> tohoto programu patří zejména:

1. Formální a neformální logika, především jako nástroj kritického myšlení<sup>181</sup>, což je jedna ze složek, kterou program rozvíjí.

2. Metodické postupy vědeckého zkoumání, především schopnost formulace hypotéz, hledání příkladů pro jejich potvrzení, vyvrácení a následnou možnost reformulace původní hypotézy.

3. Kognitivní psychologie, zde vychází P4C převážně z koncepce konstruktivismu<sup>182</sup> Lva Vygotského.

---

<sup>178</sup> LIESSMANN, K., ZENATY, G. *O myšlení. Úvod do filosofie*. Olomouc: Votobia, 1994.

<sup>179</sup> Volně podle SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Dostupné na <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010].

<sup>180</sup> Volně podle BAUMAN, P. Úvod. Základní kameny Filozofie pro děti (P4C), In *Filozofie pro děti v teorii a praxi. Soubor studijních textů*, České Budějovice: Katedra pedagogiky TF JČU, 2005, s. 2.

<sup>181</sup> Kritické myšlení podle Lipmana je takové, které: 1. podporuje úsudek, protože 2. uplatňuje a spoléhá na kritéria, 3. je samoopravné a 4. citlivé na kontext. Viz LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 116.

<sup>182</sup> Konstruktivismus je dnes jedním z velmi dominantních pedagogických paradigmat, zdůrazňujících proces poznávání jako aktivní děj, ve kterém si poznávající „spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní

4. Lingvistika, ze které jde především o tvoření pojmů, definic významů a smyslu slov.

5. Literatura, ve smyslu práce s textem (zejména příběhem), převážně didakticky upraveným, jehož obsah je blízký každodennímu životu dětí a obsahuje různé podněty k vyjasnění s ostatními, přičemž důležité je, aby tyto podněty vycházely ze života a byly pro děti významné.

6. Dialog, ve smyslu nástroje pro společné hledání a zkoumání.

### 5.2.2. Cíle programu

#### Cíle obecné<sup>183</sup>

Původní motivací pro vznik tohoto programu byl především rozvoj myšlení dětí<sup>184</sup>, což jej řadí k programům, které s touto otázkou pracují a jsou zaměřeny zejména na rozvoj kognitivních dovedností.<sup>185</sup> Podle M. Gregoryho je však v P4C rozvoj myšlení (především kritického) pouze prostředkem k celkové kultivaci moudrosti člověka ve smyslu antické tradice. Rozvoj kognitivních dovedností zde není samoučelný a vytržený z kontextu celkového osobnostního rozvoje dítěte. Díky svému širokému záběru, souvisejícímu s celkovým rozvojem osobnosti dítěte se „Filozofie pro děti“ dostala také k hlavním zájmům UNESCO, a to především vzhledem k těmto zájmům: podpoře kultury k míru, boji proti násilí, snižování chudoby a trvale udržitelného rozvoje. Yersu Kim<sup>186</sup> zdůrazňuje fakt, že pokud děti začínají rozvíjet kritického ducha již velmi záhy, učí se samostatnosti ve svém myšlení a vlastních úsudcích, pojišťuje je to proti všem druhům manipulace a připravuje k převzetí

---

jeho kognitivního vývoje.“ Viz PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003, s. 105-106.

<sup>183</sup> Obecné cíle (vyšší) plynou z potřeb měnící se společnosti, kultury dané doby a rovněž zahrnují individuální potřeby „žáka“ jako dítěte dané doby. Volně podle SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 120.

<sup>184</sup> Stále více se ukazuje, že edukační funkce školy není převážně o předávání poznatků, ale také o různých cestách a způsobech jak k těmto poznatkům dojít, tedy o efektivním a uvědomovaném způsobu myšlení, který by se stal pro děti cenným nástrojem pro život. Více k tomuto tématu viz HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25-41.

<sup>185</sup> K těmto programům patří např. Program instrumentálního obohacení izraelského profesora Reuvena Feuersteina, Sommerset Thinking Skills Course Niegela Blagga, CoRT Edwarda de Bona, aj. Více k jednotlivým programům viz PERKINS, D. N., RITCHHART, R. *Learning to Think. The Challenges of Teaching Thinking*, In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, s. 775-802.

<sup>186</sup> Ředitel oddělení pro Filozofii a etiku, r. 1999.

odpovědnosti za vlastní sebeurčení v životě.<sup>187</sup> V roce 1998 se Filozofie pro děti stala také prostředkem demokratizace společnosti.

Z hlediska hierarchie edukačních cílů, se zřetelem k dítěti, patří celkový rozvoj osobnosti dítěte k těm nejvýše postaveným, se kterým velmi úzce souvisí kultivace myšlení. Filozofie pro děti je z tohoto úhlu pohledu pedagogický přístup, který skrze dílčí cíle směřuje k těm nejvyšším (obecným). Z tohoto důvodu má P4C různá zaměření, podle toho, které z cest k cíli dává přednost a jejíž prostředky v praxi převažují. K těmto dílčím zaměřením patří zejména: kognitivní (myšlenkové) dovednosti, sociální zkušenost, morální výchova a filozofie. Přestože různá zaměření jsou v realizacích programu patrná, společným jmenovatelem stále zůstává rozvoj dětského myšlení, který plní podstatnou roli v utváření osobnosti dítěte.

Rozvoj myšlení v tomto programu má svá specifika, která souvisí s přístupem M. Lipmana k tomuto fenoménu. Podle Lipmana tvoří myšlení tři důležité složky: kritická, tvořivá a humánní.<sup>188</sup> Průsečíkem všech tří složek vzniká pak myšlení, které má znaky multidimenzionality. Toto myšlení Lipman charakterizuje jako směřující k rovnováze mezi: kognitivním a afektivním, vjemovým a pojmovým, fyzickým a mentálním, pravidly řízeným a neřízeným pravidly.<sup>189</sup> Vzorem čistého kritického myšlení je expert a profesionál, model správného usuzování, vzorem tvořivé složky myšlení je umělec a vzorem „humánní“<sup>190</sup> složky je model starostlivého rodiče, projektanta šetrného životního prostředí nebo přemýšlivého a zainteresovaného učitele.<sup>191</sup>

### **Konkretizace obecného cíle „Rozvoj myšlení žáků.“**

Jedním z dílčích a velmi podstatných cílů P4C je „učit děti myslet samostatně a pro ně samé“.<sup>192</sup> Tato dovednost má v programu výrazný sociální rozměr. Přestože jde o učení k samostatnému myšlení, ve smyslu podpory čistě vlastní aktivity dítěte, děje se tak vždy spolu s ostatními, což eliminuje důsledky příliš individualisticky zaměřeného myšlení, které se zabývá především svým vlastním předmětem a často zapomíná na

---

<sup>187</sup> Citováno podle SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Dostupné na <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010], s. 1.

<sup>188</sup> V orig. „Critical, Creative and Caring thinking.“

<sup>189</sup> LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 225.

<sup>190</sup> V orig. „Caring.“

<sup>191</sup> Více k jednotlivým složkám myšlení viz LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, kapitola 4: Education for the improvement of thinking, s. 224.

<sup>192</sup> V orig. „apprendre par et pour soi-meme“ SASSEVILLE, M., GAGNON, M. Observer des enfants qui philosophent. Recueil de textes accompagnant le cours, In *L'observation en philosophie pour les enfants*, Quebec: Faculté de philosophie Université Laval, 2005, s. 19.

přítomnost ostatních. Tento prostor pro diskusi, která má v tomto programu svá specifika je místem sdílení podobných nebo objevování odlišných způsobů myšlení v dialogu s druhými. Tento proces hledání odlišností je pak zároveň školou v umění tolerance k názoru druhého, a to právě proto, že tyto odlišnosti jsou považovány za jeden ze zdrojů vzájemného obohacování. Tímto se dostáváme k již zmiňovanému propojení všech dimenzí programu: skrze záměr podpory dětí k vlastní myšlenkové aktivitě (zejména formou cvičení v korektních úsudcích), k sociálnímu charakteru aktivity (v diskusi s ostatními) až k etické rovině (důraz na toleranci k názoru a vyjádření druhého).

Dalším dílčím cílem je vedení žáků k sebekritice a sebe korekci. Tento cíl výrazně odkazuje k rovině metakognitivních znalostí a dovedností žáků. Děti se seznamují s nástroji a kritérii, které jim pomohou reflektovat jejich vlastní cestu ke správnému úsudku či vyjádření. Učí se rovněž poznávat a pojmenovávat kritéria, která stojí za jejich vyjádřením a úvahou. Podle M. Sassevilla je metakognitivní dovedností určitý „pohled zpět“ ke způsobu myšlení, kterým jsme se dostali k řešení problému nebo zodpovězení otázky. Dovednost uvědomit si, co stojí za tím, že jsme uvažovali zrovna tímto způsobem. Pakliže naše myšlení je výsledkem kognitivních procesů, schopnost metakognice je aplikací těchto procesů na jiné kognitivní procesy. Tato dovednost metakognitivního myšlení nám může pomoci lépe hodnotit výsledek práce, kterou se zabýváme; zejména uvědomit si chyby a mezery, případně způsoby, kterými můžeme výsledek příště zlepšit.<sup>193</sup>

V neposlední řadě pak jde o cíle zpět v oblasti rozvoje myšlenkových dovedností žáků. Cvičení v jednotlivých myšlenkových dovednostech však není samoúčelné, vždy jde o hledání odpovědi na určitou otázku, bližší vyjasnění problému, lepší pochopení skutečnosti. Na cestě k těmto cílům se rovněž neopomíjí dimenze např. etická, estetická, epistemologická, metafyzická aj., což umožňuje přístup k danému problému z více různých úhlů.

Z hlediska edukačního záměru rozděluje Lipman myšlenkové dovednosti do čtyř nejpodstatnějších oblastí, které souvisí s procesem zkoumání, usuzování organizování informací a procesem interpretace. Zároveň předpokládá, že děti od malička disponují těmito kognitivními dovednostmi v základní míře, proto v edukačním prostředí není

---

<sup>193</sup> Tamtéž, s. 123.



cílem děti těmito dovednostmi vybavit, nýbrž rozvinout a posílit je.<sup>194</sup> Rozvíjené myšlenkové dovednosti pak můžeme rozdělit do těchto kategorií:<sup>195</sup>

1. Usuzování (tvoření analogií, propojování příčiny a následku, uvádění kritérií, vyvozování důsledků, rozlišování rozdílů, hodnocení, stupňování, uvádění důvodů, předpokladů a východisek).

2. Zkoumání (uvádění příkladů a proti-příkladů, formulování hypotéz, kladení otázek, formulace problému, testování hypotéz, popisování, pozorování).

3. Organizování informací (hledání asociací, třídění, srovnávání, hledání opaků, definování, rozlišování, hledání metafor).

4. Interpretace (porozumění, popisování, poslouchání, vyprávění a převyprávění, shrnování, vytváření nových forem).<sup>196</sup>

### 5.2.3. Diskuse v programu „Filozofie pro děti“

„ *Nothing improves thinking skills like discussion.*“<sup>197</sup> Slovy Lipmana se dostáváme k hlavnímu prostředku programu P4C. Diskuse je v tomto programu především nástrojem ke zdokonalování myšlenkových dovedností dětí. Podle Sassevilla je však diskuse v programu P4C místem, kde dochází k integraci trojího učení: 1. učení se řádu, jež je dán tématem diskuse, 2. učení se dovednosti jak o něm přemýšlet, což je otázka myšlenkových dovedností a 3. učení se jak v diskusi „být“, tzn. přístupům z pozice nestrannosti, objektivity, naslouchání, tolerance aj.<sup>198</sup> V Lipmanově pojetí je diskuse jedním ze znaků prostředí, skrze něž se realizují cíle programu P4C. Toto prostředí nazývá Lipman „Community of Inquiry“<sup>199</sup>. Charakteristickým znakem tohoto prostředí je především filozofický přístup ke světu, tedy pochybnost, že všechno je jasné. K dalším znakům Společenství hledajících patří např.: všeobsažnost, spoluúčast, sdílené myšlení, vztah tváří v tvář, pátrání po významu, pocit sociální solidarity, uvažování, nestrannost, modelové příběhy, čtení, tázání a v neposlední řadě již zmíněná diskuse.

<sup>194</sup> Blíže k jednotlivým kategoriím viz LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 203.

<sup>195</sup> Ke každé kategorii jsou v závorce uvedeny dílčí myšlenkové aktivity.

<sup>196</sup> Viz SASSEVILLE, M., CÔTÉ, N. *Romanina nit. Metodická příručka k příběhu Romana*. Pracovní verze českého překladu metodické příručky *Romane. Le fil de Romane*.

<sup>197</sup> Překlad „Nic nezdokonalí myšlenkové dovednosti tak jako diskuse.“ Viz LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 120.

<sup>198</sup> Volně podle SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Dostupné na <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010], s. 4.

<sup>199</sup> P.Bauman navrhuje překlad „Společenství hledajících.“

Východiskem diskuse v tomto programu je často text, ve formě příběhu, který děti postupně, po větách nebo delších celcích hlasitě předčítají ostatním. Po přečtení jsou vyzváni učitelem, aby se zamysleli nad textem a položili otázku vztahující se k příběhu. Po rozhodnutí, o které otázce se začne diskutovat nejprve je osloven žák, který je jejím autorem, aby jí ostatním představil, tzn., co jej k její formulaci vedlo a důvody proč je důležité se jí zabývat. Na základě tohoto představení se může objevit více linií ve zkoumání, což je už v kompetenci učitele, jestli připustí více linií anebo diskusi povede daným směrem.

Diskuse ve Společenství hledajících má pak tyto znaky<sup>200</sup>:

1. Text jako výchozí materiál k diskusi.

2. Sestavení programu – vychází z nabídky otázek, kterou žáci vytvoří. Tato nabídka poskytuje učiteli základní orientaci o průběhu diskuse: kdo k formulacím otázek přispěl, které oblasti zájmu jsou pro žáky aktuální, zajímavé a důležité k prodiskutování. Tato nabídka otázek může učiteli sloužit rovněž jako diagnostický nástroj k tomu, na jaké kognitivní úrovni jeho žáci přemýšlejí.

3. Sjednocení – ve smyslu samotného průběhu diskuse, při které žáci: vyslovují své nesouhlasy a pátrají po porozumění; skrze dialog rozvíjejí své kognitivní dovednosti; učí se používat kognitivní nástroje (např. důvody, kritéria, pojmy, algoritmy, pravidla, principy); účastní se společně kooperativního usuzování (stavějí na nabízené myšlence každého, uvádějí alternativní hypotézy a další příklady); nabízejí druhým zrcadlo k rozvoji vlastní sebe-korekce; učí se být citlivější na významové nuance v daném kontextu.

4. Použití cvičení a plánů diskuse – k příběhům, vytvořeným přímo pro program P4C existuje vždy manuál (příručka pro učitele), ve kterém je příběh rozebrán z hlediska didaktického použití v diskusi. Každý manuál rovněž obsahuje řadu cvičení, která jsou koncipována především k procvičení dílčích myšlenkových dovedností (např. z uvedených příkladů tvrzení vybírá žák, zda souhlasí či ne, vzhledem k příběhu, hledání podobností, analogií, charakteristických znaků, apod.). Plán diskuse pak tvoří otázky vztahující se k dané kapitole příběhu. Každá kapitola příběhu obsahuje („mezi řádky“) několik témat, která je možno během diskuse otevřít. Hledání odpovědi na zvolenou otázku se stává předmětem diskuse, na jejímž počátku se skrývá řada náběhů různých přístupů a hledisek, ze kterých je možné se odpovědi přibližovat. Ve chvíli, kdy

---

<sup>200</sup> Volně podle LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s.121.

padne první tvrzení, hypotéza, nápad, učitel rozezná dílčí téma tohoto tvrzení, vybere odpovídající plán diskuse, který v manuálu ke každé kapitole má připraven a může se o něj ve vedení diskuse se žáky opírat. Plány možných diskusí jsou sestaveny ke každému tématu, které nese problematizující aspekty vhodné k zamyšlení, v rámci každé kapitoly příběhu.<sup>201</sup>

Př.<sup>202</sup> „*Proč někteří lidé nemluví?*“ (zvolená otázka pro diskusi)

Předpokládejme, že tato otázka týkající se mlčení u některých lidí, může vést k přirozeně psychologickým příčinám, např. nemluvíme, protože se bojíme, protože nám chybí odvaha, protože nás předmět, o kterém se mluví, nezajímá, protože nemáme co říct, protože si příliš nevěříme apod. Může se stát, že některé dítě zahájí diskusi tvrzením:

„*Podle mě, někteří lidé nemluví, protože mají rádi ticho.*“

Toto tvrzení může vést k využití plánu diskuse týkající se „ticha v řeči“. Otázky tohoto plánu by pak mohly vypadat následovně.<sup>203</sup>

„*Může být, (je, existuje) ticho, které chce něco říci?*“ (noetická rovina)

„*Je ticho, které mluví více než řeč?*“ (noetická rovina)

„*Je ticho, které neříká nic?*“ (noetická rovina)

„*Je ticho, které nám může nahánět strach?*“ (psychologická rovina)

„*Můžou být tiché okamžiky, které jsou krásné?*“ (estetická rovina)

„*Mohou být tiché okamžiky, které jsou zároveň dobré?*“ (etická rovina)

„*Je ticho, které v sobě nese lež?*“ (etická rovina)

„*Je ticho, které je poslem pravdy?*“ (etická rovina)

„*Pokud v místnosti nikdo nic neříká, můžeme říct, že je tam ticho?*“ (sociální rovina)

„*Je někdo, kdo je němý, stále tichý?*“ (sociální rovina)

„*Je ticho opakem hluku?*“ (logická rovina)

„*Pokud by všechno bylo tiché, je možné říct, že ticho existuje?*“ (metafyzická rovina)

„*Je ticho něco nebo nic?*“ (metafyzická rovina)

---

<sup>201</sup> Viz SASSEVILLE, M., GAGNON, M. Observer des enfants qui philosophent. Recueil de textes accompagnant le cours, In *L'observation en philosophie pour les enfants*, Quebec: Faculté de philosophie Université Laval, 2005, s. 138.

<sup>202</sup> Tamtéž.

<sup>203</sup> V případech úvodních formulací „Je...?, Může být...?, Existuje...? Je z metodologického hlediska kladení otázek příhodnější formulace ve formě otevřené otázky, např. „Jak by vypadalo ticho které...?“ (pro podnícení dětí k jinému vyjádření než v dualitě ano/ne. Po takto uvedené otázce pak může přijít doplňující např. „Je vůbec možné, že takové ticho existuje?“

Každá z otázek vede děti k tomu, aby se pokoušely zamyslet nad fenoménem „ticha“ z různých úhlů a přístupů.<sup>204</sup>

5. Podporování k dalším odpovědím – využití různých forem kognitivního vyjádření žáků (vyprávění, psaní příběhu, básně, kreslení apod.) Tento znak odkazuje na skutečnost, že diskuse může být obohacena o jiné než verbální vyjadřování dětí, což výrazně podporuje syntézu kognitivního a kreativního myšlení dětí, které mají tímto způsobem, skrze vlastní činnost, možnost nahlédnout na další způsoby pojetí daného tématu.<sup>205</sup>

#### 5.2.4. Práce s příběhem

Podle Lipmana je důležité, aby se děti seznamovaly se světem vcelku a to skrze porozumění vztahům mezi jednotlivými prvky, jež tento celek tvoří. Z tohoto důvodu upřednostňuje příběh před učebnicí, jako vhodný nástroj k učení. Proto, aby děti dokázaly později myslet ve vztazích, je důležité, aby měly příležitost poznávat skrze souvislosti a vztahy nikoli skrze jednotlivá fakta a skutečnosti.

Příběhy, které sepsal k programu sám autor se svými kolegy, nejsou ovšem příběhy v pravém slova smyslu. Jde o krátké úryvky ze života dětí, především ve formě dialogu nebo monologu (jako hlasitého přemýšlení jedné z postav příběhu), které nejsou klasickým vyprávěním, se zápletkou a rozuzlením. Z obsahového hlediska jde převážně o filozofující přemítání, zamýšlení nad různými situacemi a věcmi ze všedního života dětí. Tato forma příběhů představuje pro děti určitý model dialogu a první zkušenost s filozofickou reflexí. Cílem není předat dětem něco, co dospělí pro ně vymysleli, jde spíše o to, podpořit je v jejich filozofickém způsobu přemýšlení, což znamená myšlení s jistou mírou přesnosti, nestrannosti a objektivity.<sup>206</sup> Těchto příběhů dnes existuje celá řada a jsou určené dětem od 4 do 16 let, bohužel zatím neexistují v oficiálním českém překladu.<sup>207</sup> V samotné praxi pak příběh slouží skutečně jen jako jakýsi „odrazový můstek“ k přemýšlení dětí. Poté, co je kapitola přečtena tak, že každé z dětí čte vždy krátký úsek textu, který se průběžně nekomentuje; dochází k fázi zamýšlení a formulací otázek, ke kterým text děti inspiroval. Přestože jsou zaznamenány otázky všech, vybere

---

<sup>204</sup> V příkladu jsou tyto roviny přístupů uvedeny v závorkách.

<sup>205</sup> Hledat odpovědi na problematické otázky nemusíme vždy jen verbální cestou, i v případě, že nám jde především o rozvoj myšlenkových dovedností. Zpracování daného problému např. výtvarnou cestou může dosáhnout stejného cíle.

<sup>206</sup> Volně podle SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Dostupné na <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010], s. 2.

<sup>207</sup> Více ke kurikulu Filozofie pro děti viz webové stránky: [www.Montcalir.edu/IAPC](http://www.Montcalir.edu/IAPC).

se pak jedna, která slouží jako téma diskuse. V tuto chvíli, již text příběhu není vůbec podstatný a dále se s ním nepracuje. Užitečnost textu tkví tedy, podle mého názoru pouze v tom, že obsahuje explicitně vyjádřená témata, která je možno v diskusi rozvíjet. Tento systém předpokládá již jistou míru rozvoje kognitivních dovedností dětí, např. porozumění „o čem čteme“, poněvadž pokud dítě neporozumí, může být pro něj zkušenost se čtením textu zbytečná, nudná a beze smyslu. Především ve chvíli, kdy si uvědomí, že proto, aby mohl posléze diskutovat o problému, nemusí textu vůbec rozumět. Nenese-li v sobě příběh pointu, nepoukazuje-li na určitou konzistentní ideu, postoj, tendenci, nabízí se otázka, zda jeho smysl není samoúčelný. Je napsán pouze k tomu účelu, aby děti podnítil k přemýšlení?<sup>208</sup> K některým dalším problematickým místům programu (viz. níže).

### 5.2.5. Problematická místa Lipmanovy metody

Oscar Brenifier poukazuje na problém přemíry relativismu, který v Lipmanově metodě je pro děti velmi přitažlivý. Mnoho dětí se po prvních hodinách kurzu „filozofie pro děti“ vyjadřuje ve smyslu, že filozofie je úžasná právě v tom, že tu není nic pravda a nic lež a každý může říct, co chce. Podle Brenifiera lze tento přístup lze předpokládat a to především ze dvou důvodů:

1. Banální relativismus je v dnešní době velmi běžnou a všeobecně nejrozšířenější formou názoru.<sup>209</sup>

2. Děti jsou dnes běžnou školní praxí drženy zkrátka, co se týče možnosti projevu a vlastního vyjádření, jelikož se často učí již hotové „pravdy“, tzn., že věci jsou, jak jsou a není o tom pochyb; tyto děti když dostanou pak příležitost projevit se v jiné formě výuky, cítí se jako „puštěné z řetězu školy“ a tuto novou příležitost nadšeně vítají.<sup>210</sup> Brenifierova kritika se týká především představy o tom, co je samotný „akt myšlení“ a „filosofování“. Spolu s Platónem předpokládá i Brenifiere, že na počátku

---

<sup>208</sup> Zde je patrný určitý rozpor, protože sám autor programu M.Lipman samoúčelnost odmítá, především s ohledem na rozvoj kognitivních dovedností dětí. Tvrdí, že sice cílem programu je tyto dovednosti rozvíjet, ale ne samoúčelně, vždy v kontextu celkového rozvoje osobnosti dítěte.

<sup>209</sup> Vliv postmoderní situace dnešní doby. Postmodernou lze nazývat současnou celospolečenskou situaci, pro níž je charakteristická civilizační krize v řadě kontextů. Současně tuto situaci provází úsilí o pojmenování znaků této reálně nové situace. Více viz BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2002, s. 322. „...termín postmoderna obsahuje konotace k jistým formám společenské nevolnosti, kterou kolektivně prožíváme; a současná krize tradiční racionality tvoří apercipční schéma, jehož prizmatem pohlížíme na svět.“ Viz KOŤA, J. Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 57-76.

<sup>210</sup> Volně podle BRENIER, O. Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2004, roč. 4, č. 21 (internetový časopis vydávaný Académie de Montpellier, dostupný na <http://www.educ-revues.fr/diotime/> [10. října 2010].

myšlení je sice akt zrození myšlenky, přičemž některá je krásná a jiná ne, ale „umění filosofování“<sup>211</sup> nespočívá jen v rození myšlenek, ale vyžaduje jejich rozebírání, ověřování, hodnocení a hierarchizování. „*Produkovat myšlenky dokáže každý a o čemkoliv, ale umění vytváření skutečně krásných myšlenek spočívá v učení se je rozeznávat, což je věc jiná.*“<sup>212</sup>

K dalším sporným bodům této metody patří již zmiňované „příběhy“-filozoficky laděné texty, které slouží podle Brenifiera pouze jako určité „impulsy“ k diskusi. Klade si otázku, proč jsou tyto texty složitě konstruovány, když se s nimi dále nepracuje jako s filozofickými texty. Nehledá se v nich „mezi řádky“, nerozplétá se porozumění tomuto textu, nehledají se v nich interpretace a možné výklady. Brenifier vychází z předpokladu, že učit se filosofovat znamená především učit se číst, a to nejen knihy a texty, ale stejně tak i svět, sám sebe, jiné a vše co se nám prezentuje. Jeden z hlavních problémů četby, který spatřuje u všech studentů všech věkových kategorií, spočívá v tom, že k předkládaným textům nepřistupují s dostatečnou vážou a přísností. Z této skutečnosti pak vychází fakt, že mnoho slavných autorů zůstává často nepochopeno. Často přistupujeme k textům tak, že si do nich projektujeme, co sami chceme bez ohledu na obsah, skrze který k nám text mluví, a zapomínáme na to, co je v nich důležité.<sup>213</sup>

#### 5.2.6. Shrnutí

Přestože program Filozofie pro děti je ve své originální podobě velmi těžce aplikovatelný na české školní prostředí<sup>214</sup>, obsahuje řadu podnětů, které je možné využít:

1. Zejména ideu, že na diskusní metodu lze nahlížet jako na nástroj rozvoje kognitivních dovedností dětí a to v souvislosti mnoha rovin (etická, sociální, empirická...aj.), skrze které lze působit komplexně na rozvoj žákovy osobnosti.

2. Podnětná je rovněž myšlenka využití příběhu. Buďto v původním záměru autora, kde je příběh podnětem k diskusi a modelem specifického (filozofického) druhu

---

<sup>211</sup> Ve smyslu specifické myšlenkové aktivity.

<sup>212</sup> V orig. „*Les idées, chacun peut en produire, sur n'importe quoi, mais l'art de produire de belles idées et d'apprendre à les reconnaître, est une autre affaire.*“ Viz SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Dostupné na <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010].

<sup>213</sup> Viz BRENIER, O. *Regard critique sur la méthode Lipman. Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2004, roč. 4, č. 21 (internetový časopis vydávaný Académie de Montpellier, dostupný na <http://www.educ-revues.fr/diotime/> [10. října 2010], s. 3.

<sup>214</sup> Zejména po technické stránce, řada textů, příruček, metodických materiálů a teoretických publikací nebyla dosud přeložena do češtiny.

přemýšlení o světě. Nebo z podnětu kritika O.Brenifiera, kde příběhem je výchozí materiál, který je nutno „naučit se číst“. Tato dílčí zkušenost se čtením textu se pak může projevit v přístupu ke „čtení“ světa obecně, v jeho jednotlivých aspektech. V neposlední řadě se otevírá otázka po dalších možnostech práce s příběhem v edukačním procesu.

3. Koncept „Hledajícího společenství“ jako modelu určitého druhu komunity, který objevuje svět a přibližuje se pravdě skrze vzájemný dialog, je rovněž velmi zajímavým podnětem k úvaze o školní třídě jako svébytné sociální skupině.

### **5.3. Možnosti diskuse v rámci osobnostně sociální výchovy**

Cílem následující podkapitoly je poukázat na různá pojetí diskuse, v praktických situacích využití diskusní metody v rámci programu Osobnostně sociální výchovy a rozlišit formy, kterých diskuse v OSV nabývá.

#### **5.3.1. Základní charakteristika Osobnostně sociální výchovy**

Osobnostně sociální výchova je jedním z programů,<sup>215</sup> které se zabývají komplexním rozvojem člověka, ve smyslu působení na rozvoj všech složek jeho osobnosti.<sup>216</sup> Koncepce tohoto druhu výchovy se rozvíjí v českém školním prostředí od 90. let s cílem přiblížení obsahu vzdělávání praxi každodenního života dětí. Jde tedy o praktickou disciplínu, ve které se žáci učí a rozvíjejí své dovednosti, se kterými se setkávají v životě v běžném každodenním dění. V běžných každodenních situacích se žák ocitá jak ve vztazích s ostatními, tak sám se sebou; proto se tyto každodenní situace, setkávání se sebou samým a s ostatními stávají učivem výchovy zaměřené osobnostně-sociálním směrem. Obecným cílem této výchovy je učinit žáky šťastnějšími v jejich životě současném i budoucím. Učinit šťastnějšími zde znamená především rozvíjet v žácích schopnosti, dovednosti, hodnoty, které umožní žákům být kompetentní k určitému způsobu jednání.

V českém školním prostředí je Osobnostně sociální výchova jedním z Průřezových témat<sup>217</sup> Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy i

---

<sup>215</sup> K dalším programům (systémům), jež pracují s rozvojem osobnosti člověka, patří zejména: sociální výcvik, dramatická výchova, globální výchova a zážitková pedagogika. Viz. J. Valenta VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, s. 54.

<sup>216</sup> Více viz VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007.

<sup>217</sup> K těmto tématům dále patří: Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

gymnázia. Hlavním přínosem těchto témat je přispět k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů i hodnot. Průřezová témata dnes tvoří povinnou součást vzdělávání žáků a škola je proto povinná je zařadit do svého Školního vzdělávacího programu v rámci 1. a 2. stupně, přičemž forma a časové rozvržení je již v kompetenci dané školy.<sup>218</sup>

### **Klíčové principy<sup>219</sup> OSV**

Pokud je jedním z hlavních cílů tohoto přístupu výchovy vybavit a rozvíjet v žácích dovednosti, je na místě, aby se tak dělo vlastní praxí, konáním žáků samých. Žáci jsou tedy vystaveni příležitostí vyzkoušet si na vlastní kůži nejrůznější dovednosti, které mohou objevovat a procvičovat v rámci daných témat. Přičemž tato činnost může mít podobu intelektuálního úkonu, senzorického, motorického, intrapersonálního nebo sociálního. Prvním z klíčových principů je tedy „*praktičnost*“ této disciplíny. Pakliže je učivem v této disciplíně vždy žák sám, běžná každodenní situace nebo vztahy s ostatními je nasnadě, že se svým obsahem bude velmi úzce vztahovat k žákově osobnosti a jeho prožívání. Lze předpokládat, že pokud u žáka dojde k tomuto zosobnění témat, bude mít samotná činnost v podobě různých výukových situací podstatně jiný vliv na rozvoj jeho osobnosti, než kdyby se jej tato témata vůbec netýkala. Přičemž existují dvě možnosti jak tento úzký vztah navázat: a) již zmiňovaná praktická činnost žáka a b) cesta reflexe této prožité činnosti. Proto můžeme vyvodit, že dalším z klíčových principů je „*zosobněnost*“. Třetím klíčovým principem osobnostně sociálním způsobem orientované výchovy je „*provázení*“. Tento pojem vychází z přístupu učitele k žákovi, jež nese znaky „provázející výchovy“<sup>220</sup>, ve které nevystupuje učitel jako garant pravdy, ten který nejvíce a nejlépe ví a jeho úkolem je přelévát své vědomosti, zkušenosti a zážitky do žákovy duše, nýbrž jako citlivý doprovod na cestě rozvoje žákovy osobnosti.

Podobně jako korepetitor sólového hráče volí ten nejvhodnější způsob doprovodu tak, aby nebyl příliš silný a nestal se sám sólovým, aby slyšel svého sólistu a dokázal se mu vhodně přizpůsobit, aby mu dokázal napovědět, pomoci, když vypadne ze svého partu; vše se zřetelem ke společnému, v tomto případě hudebnímu dílu. Také učitel v edukačním procesu a zejména v disciplíně tak náročné jakou bezesporu OSV je,

<sup>218</sup> Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, s. 90.

<sup>219</sup> Volně podle VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, s. 46.

<sup>220</sup> Více k jednotlivým znakům viz PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995.



by měl vládnout některými kompetencemi korepetitora, přičemž jeho úkol je o to náročnější, o kolik sólistů více v díle účinkuje. Měl by se stát spíše garantem metody své práce, znát její nejefektivnější nástroje a způsob jejich použití tak, aby mohl vytvářet co nejoptimálnější podmínky pro žákův seberozvoj.

### **Cíle OSV**

Cíle v Osobnostně sociální výchově jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu v podobě tzv. „přínosů“ a jsou rozděleny do dvou oblastí:

a) Oblast vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní dovednosti pro řešení složitých situací (např.

konfliktů)

- formuje studijní dovednosti.
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

b) Oblast postojů a hodnot:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým

- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení

problémů

- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů

chování.<sup>221</sup>

V rámci jednotlivých tematických celků existují další dlouhodobé cíle<sup>222</sup> v podobě rozvíjených schopností a dovedností. Z těchto dlouhodobých cílů v rámci zvoleného tématu pak lze blíže definovat cíle hodiny OSV a skrze tyto pak cíle jednotlivých aktivit. V praktické činnosti učitele je důležité, aby tato hierarchie cílů zůstala vnitřně konzistentní a cíle byly správně formulovány.

---

<sup>221</sup> Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, s. 91.

<sup>222</sup> Více k jednotlivým cílům daných témat viz webové stránky: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv> [29. září 2010].

## **Témata OSV**

Témata OSV<sup>223</sup> zahrnují nejrozličnější lidské dovednosti, které člověk uplatňuje v každodenním životě v nejrozličnějších situacích. Tyto dovednosti jsou členěny podle míry vlivu na danou složku rozvoje jedince. K těmto složkám patří rozvoj v oblasti osobnostní, sociální a morální. Přestože v některých případech nelze některá témata jednoznačně roztrždit, je toto dělení pro primární orientaci v obsahu velmi praktické.

Témata zaměřená především na osobní rozvoj, ve kterých je možno rozvíjet následující subkapitoly:

1. Rozvoj poznávacích schopností (smyslové vnímání, pozornost, soustředění, zapamatování, řešení problémů, dovednosti k učení a samostudiu).
2. Sebepoznání a sebepojetí (práce se sebeobrazem, s otázkou jak mě vidí druzí, s vlastním náhledem na své chování, učení, práce s otázkou „já“)
3. Seberegulace a sebeorganizace (regulace chování, vůle, sebekontroly, sebeovládání, otázky plánování a organizace vlastního času).
4. Psychohygiena (prevence zátěží, jednání v zátěžových situacích, pozitivní myšlení a komunikace, zvládání stresových situací, hledání pomoci při potížích).
5. Kreativita (tvořivost, základní předpoklady – pružnost v myšlení, originalita, vidění věcí jinak, dotahování nápadů k realizaci, tvořivost v mezilidských vztazích – bourání negativních stereotypů při řešení negativních problémů).

### Témata zaměřená především na sociální rozvoj:

1. Poznávání lidí (vzájemné poznávání ve skupině, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem, chyby v percepci).
2. Mezilidské vztahy (péče o dobré vztahy a chování podporující tuto péči, lidská práva, vztahy ve skupině, ve třídě).
3. Komunikace (neverbální, naslouchání, technika řeči, prezentace, vystupování, dialog-vedení, pravidla, řízení, komunikace v různých modelových situacích, efektivní strategie, pravda, lež a předstírání v komunikaci s ostatními).
4. Kooperace a kompetice (rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci, rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci).

### Témata zaměřená na morální rozvoj:

1. Řešení problémů a rozhodování (dovednosti pro zvládání problémů, rozhodování, strategie řešení, seberegulace).

---

<sup>223</sup> Volně podle VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, s. 15-40.

2. Hodnoty, postoje a praktická etika (analýza vlastních i cizích postojů, hodnot, žebříčků preferencí, otázka spolehlivosti, spravedlnosti, respektu, pomáhající chování, morální dilemata).

S výše uvedenými tématy se v praxi pracuje podle předem dané struktury, která může nabývat dvou variant (podle okolností situace): a) na počátku je instrukce učitele, následuje aktivita žáků a nakonec proběhne reflexe, b) na počátku je situace, která nese potenciál k učení, i když s tímto záměrem nevznikla a po ní následuje učitelova intervence s cílem vytěžit z proběhlé situace její edukační potenciál.<sup>224</sup>

### 5.3.2. Diskuse v OSV

Diskuse spolu s rozhovorem a dialogem patří k nejpodstatnějším znakům pedagogické interakce. Zakládají se především na verbálním projevu všech zúčastněných, u kterého se hodnotí zejména jeho srozumitelnost pro ostatní, vnitřní logická konzistence a smysl obsahu sdělení. Podle J. Valenty jde o činnost založenou na „*formulaci myšlenek v situacích, kde se názory běžně různí*.“<sup>225</sup> Díky této názorové rozličnosti vzniká učební situace s potenciálem pro rozvoj řady dovedností jak v sociální rovině, např. neskákat druhému do řeči, nechat druhého domluvit, respektovat jeho názor, reagovat přiměřeně apod.; tak v rovině osobnostní, kde jde převážně o řadu činností v kognitivní oblasti rozvoje žáka.<sup>226</sup> V OSV se můžeme setkat se třemi aplikacemi diskuse nebo dialogu:

#### **Diskuse jako dílčí téma „Komunikace“**

V tomto případě jde o různé aktivity, zaměřené především na procvičování obecných diskusních dovedností, ke kterým patří např. aktivní naslouchání, kladení otázek, nácvik moderování diskuse, úkoly zaměřené na diskusní řešení, rovněž řada cvičení procvičující kognitivní dovednosti, jež se v diskusi aktivizují.

#### **Diskuse jako jedna ze základních metod v OSV**

Lze říci, že metodou označujeme cestu k předem zvolenému edukačnímu cíli. V OSV má pojetí metody svá specifika: „*musí mít potenciál podněcovat žákovu činnost („mentální“, psychomotorickou, sociální atd.), musí být praktické, aktivizující, pestré (aby vyhověly na jedné straně tématům „introspekce“ a na druhé straně tématům*

---

<sup>224</sup> Tamtéž.

<sup>225</sup> Viz VALENTA, J. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy*. Dostupné na webu <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html/> [29. září 2010].

<sup>226</sup> Paměť, usuzování, hledání příkladů, analogií, vyvozování, popisování, tvoření hypotéz, apod.

vyžadujícím nácvik sociálních dovedností).“<sup>227</sup> Dalším specifickým znakem užití metod v OSV je pojetí metody jako nadřazeného pojmu pro různé podoby obsahů, kterými bude náš program naplněn.<sup>228</sup>

Jedním ze způsobů užití diskusní metody je forma „řeky“. Základním znakem této formy je prezentace myšlenek žáků k danému problému a moderování skupinové diskuse. Smyslem této diskuse pak je najít a shodnout se na společných stanoviscích k danému problému. Užití této formy diskuse je vhodné v případech, kdy chceme skupinu podnítit k vymýšlení různých variant řešení, k prezentaci různých úhlů pohledu na jednu věc (téma, problém), a zároveň k uvědomění, že je možnost přes mnohé názorové různosti shody, která bude pro většinu přijatelná. Název této formy diskuse vychází z analogie řeka-společný kompromis, řešení, názor. Žáci dostanou nejprve prostor k vyjasnění si svých vlastních názorů a podnětů k problému (individuální činnost) a postupně jsou vystavováni konfrontaci svých pojetí s větším a větším počtem žáků, přičemž postup shody je pozvolný od nejmenších skupin (dvojice) až po celou třídu. Ke konkrétním situacím, kdy se dá tato forma diskuse použít, patří situace rozhodování, kdy se má shodnout třída jako celek např. využití peněz z třídního fondu, která očekávání by měl naplnit výlet.<sup>229</sup> Mezi další způsoby užití diskusní metody je forma „Myslím si, že ano, myslím si, že ne“. Přestože v této formě jde opět o prezentaci různých myšlenek, názorů a stanovisek žáků k danému problému a následná diskuse o nich, není zde smyslem dojít ke společnému konsenzu, cíl je podstatně jiný. Jde především o to, ukázat názorovou různost v otázkách s nucenou volbou (ano/ne) a rozvinout názorovou toleranci mezi žáky. Pokusit se reagovat nekonfliktně na názor, se kterým nesouhlasím. Smyslem této formy diskuse tedy není vzájemná shoda nebo přesvědčování druhého, nýbrž společné sdílení myšlenek a názorů na dané téma, ačkoli může jít o velmi rozporná stanoviska a postoje.

Příklady otázek pro žáky ve věku 11-12 let:

„Je správné, že existuje povinná školní docházka?“

„Myslíte si, že nové vědecké objevy a vynálezy dovedou lidstvo ke šťastnější budoucnosti?“

---

<sup>227</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, s. 54.

<sup>228</sup> Metodou lze v určitém úhlu pohledu chápat také „aktivitu“, která je rovněž určitým postupem, ale proti původnímu pojetí metody je mnohem více specifikována, tzn., přesně určena a strukturována. Nenabízí tedy různé možnosti plnění, má většinou velmi jasně vymezen cíl a cestu k jeho dosažení.

<sup>229</sup> Viz DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9 (dostupné na webu <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv> [29. září 2010]), s. 31.

„Myslíte si, že je dobré, když má člověk nějaké náboženství?“  
„Myslíte si, že doživotí je horší trest než trest smrti?“  
„Jste rádi, že jste se narodili zrovna v České republice?“  
„Myslíte si, že by měl být zákonem zakázán rozvod manželů?“<sup>230</sup>

Z uvedených příkladů je patrné, že jde o otázky především z etické roviny, které žáky podněcují k přemýšlení o vlastním postoji k určitému tématu a zároveň při vysvětlení ostatním je vybízí k jasné a logicky správné argumentaci, která bude založena na správných úsudcích. Podobně jako v programu Filozofie pro děti, také zde touto cestou lze rozvíjet myšlenkové dovednosti žáků, pakliže budeme ve formulaci a skladbě cílů této formy diskuse přihlížet i k těmto cílům.

Zde je na místě upozornit, že v OSV se pracuje s řečí v různých formách především jako s nástrojem vzájemné interakce mezi lidmi, jelikož jde hlavně o behaviorální způsob učení. Např. *„modelový dialog procvičující řešení konfliktu na fiktivní situaci, reálné vyjednávání žáků o pravidlech vzájemného chování v hodině OSV a řešení skutečných konfliktů při tom vznikajících.“*<sup>231</sup> Zatímco v programech rozvíjejících především myšlenkové dovednosti dětí je kladen důraz spíše na řeč jako nástroj kognitivní aktivity dětí.

### **Diskuse jako forma reflexe v OSV**

Reflexe patří k základním stavebním kamenům osobnostně sociálního rozvoje jedince. Jde o řízený proces, který může být zaměřen primárně na „sdílení“ anebo může být příležitostí k učení. V prvním případě (sdílení) je cílem vyplavení emocí, které vyvolala právě proběhlá aktivita a jejich společné sdílení. Smyslem této části reflexe je uvolnění, poznání jak situaci prožívají ostatní, vzájemná podpora a navázání hlubších vztahů ve skupině. Přestože může proběhnout celá reflexe primárně s tímto zacílením, je tato fáze většinou přípravou k dalšímu rozměru reflexe, který je už zaměřen na učení.

Učení v tomto smyslu znamená dovědět se něco nového o sobě i svém okolí a naučit se řešit problematické situace. Východiskem tohoto způsobu učení je tzv. Kolbův cyklus.<sup>232</sup> Jde o pomyslný kruh, které tvoří čtyři vzájemně navazující fáze učení:

1. fáze – konkrétní zkušenost (aktivita, hra, situace, prožitek), kterou žák prožívá.

---

<sup>230</sup> Další ukázky otázek Tamtéž, s. 44.

<sup>231</sup> Viz VALENTA, J. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy*. Dostupné na webu <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html/> [29. září 2010].

<sup>232</sup> Více k problematice učení ze zkušenosti viz PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002, s. 254.

2. fáze – reflektivní pozorování. V této fázi žák popisuje to, co se reálně stalo, pojmenovává jednotlivé okamžiky, rozebírá problematické momenty.

3. fáze – zobecnění. Žák na základě této zkušenosti generalizuje, hledá příčiny, hledá různé teorie a možnosti, které mohou být aplikovatelné v podobné situaci v budoucnu.

4. fáze – aktivní experimentování. V této fázi žák testuje své myšlenky a teorie v praxi, v nových situacích. Cyklus se uzavírá a zároveň začíná znovu.<sup>233</sup>

Reflexí dochází k určité systematizaci naší zkušenosti a takto zpracovaná zkušenost se stává zážitkem, který můžeme včlenit do struktury stávajících zkušeností, čímž obohatíme své prožívání a ovlivníme naše jednání do budoucna.<sup>234</sup> Žáci se při reflexi učí vědomě zpracovávat to, co právě prožili tak, že popisují co se stalo, vyvozují z této zkušenosti co by příště v této nebo podobné situaci udělali jinak nebo stejně, co se osvědčilo a závěrem hledají paralely se situacemi v reálném životě, případně, jakou zkušenost by mohli z této učební situace použít ve svém praktickém chování a jednání. Obecně platí, že reflexi s žáky vede učitel se zřetelem k cílům hodiny nebo konkrétní aktivity, které si na začátku stanovil. Reflexe může mít různé podoby: mluvená, psaná, škály, výtvarná či dramatická, přičemž je vhodné jednotlivé způsoby vedení reflexe kombinovat a střídat, aby nedocházelo ke stereotypním reakcím a ztrátě pozornosti žáků. Role učitele při vedení reflexe je především provázející. Učitel má předem promyšlenou strukturu reflexe a v žádném případě nehodnotí.

Nejběžnějším způsobem vedení mluvené reflexe je diskuse. Učitel má předem připravenou strukturu reflexe, včetně typů otázek, které tvoří osu (plán) reflexe. Také při tomto diskusním pojetí může vycházet z nejrůznějších technik a forem průběhu, např. buď odpovídá na položenou otázku konkrétní žák, který se přihlásil nebo byl osloven nebo otázku prodiskutují žáci nejprve ve dvojicích (menších skupinkách), zformulují závěr a ten pak prezentují; nebo mohou být vyzváni k formulaci „jedním slovem“, kdy mají shrnout své pocity a myšlenky vztahující se k dané aktivitě.<sup>235</sup> Přestože patří tato forma reflexe k nejčastějším, existují určitá omezení, při kterých není diskuse zrovna nejvhodnějším způsobem vedení zpětné vazby. K těmto omezením patří zejména: a) stereotypní průběh diskuse a reflexe samé – v tomto případě je znakem stále

---

<sup>233</sup> Volně podle REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 45-47.

<sup>234</sup> Viz VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006, s. 50.

<sup>235</sup> Více viz DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9 (dostupné na webu <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv> [29. září 2010]), s. 9.

častější frázovitě vyjadřování žáků, nechut' a nezájem, b) příliš mnoho příležitostí k diskusím – tam, kde jsou žáci zvyklí diskutovat velmi často, nepřináší jim tato forma reflexe žádný nový a neobvyklý způsob k vyjádření a zpracování své zkušenosti, c) silnější introvertní založení žáků – verbální způsob vyjádření je u takto založených žáků mnohem slabší a pomalejší, d) skupina s velmi různorodou úrovní verbálních vyjadřovacích schopností – zde může jít o velké rozdíly mezi žáky v oblasti intelektuální nebo jazykové, e) nezbývají síly – některé aktivity mohou být natolik náročné po fyzické i psychické stránce, že po bezprostředním prožitku je příliš brzy na náročné reflektování.<sup>236</sup>

Podle mého názoru jde v diskusním způsobem vedené reflexi vždy o podporu a rozvoj kognitivních dovedností žáků, přestože cíle reflexe směřují převážně do oblasti behaviorálního učení.

### 5.3.3. Shrnutí

Osobnostně sociální výchova je prostředím, ve kterém se diskusní metody využívá ve třech výše popsanych variantách (diskuse jako dílčí téma komunikace, diskuse jako obecná základní provázející metoda a diskusní forma vedení reflexe). Každá z těchto variant práce s diskusí má svá specifika, týkající se především cíle, obsahu a technik. Koncepce osobnostně sociální výchovy rovněž vytváří prostor pro procvičování dílčích dovedností a umožňuje s nimi pracovat podle individuálních potřeb dané skupiny bez tematického omezení určitého vzdělávacího obsahu, jelikož je kompetentní k volbě vlastního obsahu z bohaté nabídky témat zaměřených osobnostně, sociálně i eticky. Proto ve vztahu k jiným formám využití diskusní metody může OSV sloužit jako určitá „přípravka“ (v rozvoji dovedností diskutovat).

---

<sup>236</sup> Viz REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 49.

## Závěr

V předložené práci jsem se pokusila otevřít problematiku diskusní výukové metody. Toto téma považuji za velmi aktuální z důvodů, o nichž se zmiňuji již v úvodu této práce. Rovněž v užším kontextu přímé pedagogické činnosti je diskusní výuková metoda tématem na pořadu dne. Její využívání ve školách je velmi žádoucí, jelikož se díky ní naplňují obecné cíle výchovy a vzdělávání, jež jsou pro dnešní dobu velmi důležité a potřebné. K těmto cílům patří zejména: „... *žák naslouchá promlouvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje, ... přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, ... respektuje přesvědčení druhých lidí, ... dodržuje vymezená pravidla...*“<sup>237</sup> Zdá se, že cesta využití diskusní výukové metody je jednou z nejvhodnějších, kterou může učitel k naplnění těchto cílů zvolit.

Stěžejní otázkou však zůstává, jak učitel s touto metodou pracuje. Jak dokáže naplňovat konkrétní cíle, které by si měl v rámci obecných cílů stanovit, jestli o nich vůbec přemýšlí a zda si je pokládá. Předložená práce vznikla jako reakce na původní hypotézu o neutěšeném stavu využívání diskusní výukové metody v současných školních podmínkách 2. stupně základní školy. Předpokládala jsem, že učitelé pracují s diskusní výukovou metodou velmi intuitivně a neúčinně. Domnívám se, že nevědí o řadě možností, které jim tato metoda nabízí na poli rozvoje dílčích kognitivních i sociálních dovedností žáků.

Ve výsledcích malé sondy, která je v podobě přílohy součástí práce, se tento předpoklad potvrdil. Z vyhodnocení inventáře otázek, na které učitelé písemně odpovídali, lze vyvodit, že učitelé považují za diskusní výukovou metodu jakékoliv povídání se žáky na dané téma. Případně jsou během diskuse zavedena pravidla, jejichž dodržování je velmi těžké vyžadovat. Na tento závěr je možno usuzovat z kontroverzních výsledků sondy, kde učitelé často uváděli, že diskusi využívají v každé hodině a současně, že zásadní problém s využíváním diskuse vidí v nedostatku času pro diskusi. Z tohoto výsledku můžeme usoudit, že buď vedou učitelé se žáky diskusi každou hodinu a jiné metody nevyužívají, anebo si pod pojmem diskuse jako výukové metody ve vyučování představují něco jiného. Součástí této sondy byla rovněž experimentální verze příručky pro učitele s názvem „Jak naplánovat diskusi se žáky?“,

---

<sup>237</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, s. 14-17.



k níž měli učitelé vpisovat své komentáře metodou I.N.S.E.R.T.<sup>238</sup> Z těchto komentářů je rovněž patrné, že diskusi se žáky vnímají velmi omezeně, jelikož označovali převážně prvky, které již ve své práci využívají a tyto se týkaly převážně uváděných příkladů témat a aktivit souvisejících s dodržováním pravidel při diskusi. Pasáže o cílech a funkcích diskuse zůstávaly často bez jakékoliv poznámky. Blíže k výsledkům této sondy viz Příloha č. 1.

Na základě výše zmíněné hypotézy této práce jsem se rozhodla blíže rozpracovat teoretické otázky, jež s touto problematikou úzce souvisí, prostřednictvím:

- a) hledání významu pojmu diskuse vůbec,
- b) objasnění otázky účelu metody, potažmo metody diskusní,
- c) hledání vztahu mezi diskusí a procesem učení,
- d) pojmenování, dle mého názoru, základních znaků dobré diskuse, k nimž by se měla ubírat učitelova pozornost při přípravě a zacházení s diskusí ve vyučování,
- e) stručné uvedení čtenáře k příkladům konkrétních programů, v nichž hraje diskuse velmi podstatnou roli a z nichž je možné čerpat inspiraci při práci s diskusí také nad rámec těchto programů.

Ad a) Chceme-li se přiblížit hlubšímu pochopení a smyslu, který má diskuse v kontextu edukační činnosti, je podle mého názoru na místě nahlédnout do významu pojmu diskuse rovněž v kontextu jiných vědních oborů, s pedagogikou hraničních. Kromě úhlu pohledu obecně jazykového jsem se pokusila otevřít rovněž kontext filozofický a psychologický. Došla jsem k závěru, že velmi inspirující pro pedagogickou práci je existence určitých obecných kritérií, jež by každá diskuse měla mít, nezávisle na její podobě. Jde o tato základní kritéria: počet účastníků, cíl, forma, znaky prostředí a téma. Zajímavé je také prvotní rozdělení témat k diskusi do dvou oblastí. Oblast témat z přirozeného světa, kterou sdílí všechny bytosti, není závislá na vědomostech, vzdělání či postavení účastníků diskuse, zatímco oblast témat z různých vědních disciplín na výše uvedených okolnostech závislá je. Toto hledisko jsem brala v úvahu při sestavování podkapitoly o volbě tématu pro diskusi, kde ale témata nerozděluji do dvou oblastí, jelikož si myslím, že oblast témat vědních disciplín patří také do přirozeného světa a tedy je společná všem bytostem. Rozdíl ale spatřuji v rovinách, na nichž je dané téma řešeno (diskutováno). Proto uvádím dimenzi vědomostní a dimenzi filozoficko-etickou, které tvoří „dvě stránky téže mince“, téhož

---

<sup>238</sup> Jednotlivé symboly jsou uvedeny v úvodním listu k příručce, v příloze.

tématu. Rozdíl je pouze v tom, která rovina v diskusi převládá, což do jisté míry ovlivňují účastníci diskuse svými otázkami. Ve filozofickém kontextu je pro edukační činnost podnětné rozlišení dvou specifických podob diskuse, a sice diskursu a dialogu. V prvním případě je podstatou zejména schopnost argumentace a sebekontroly ve vztahu k obsahu své promluvy, zatímco ve druhém případě je podstatná také etická rovina, která korunuje argumentační a obsahovou korektnost nadhledem. Tuto královskou formu diskuse je možné popsat jako harmonické setkání lidských bytostí v řeči, kde úcta k druhému, respekt k jeho vyjádření, naslouchání a vzájemná otevřenost mají hlavní úlohu. Z podnětu psychologického kontextu je klíčová role diskuse především v její preventivní funkci, jež znamená boj s jednostranně zaměřeným myšlením, rigiditou v přístupech k řešení různých problémů, předsudky. Tyto podněty jsou rovněž pro práci učitele s diskusí se žáky velmi cenné.

Ad b) Otázka po smyslu užití dané pedagogické metody je relevantní ve chvíli, kdy považujeme správnou volbu metody a její kvalitní realizaci za podstatný předpoklad účinnosti své práce. Došla jsem k závěru, že není důležité v edukačním procesu pouze využívat co nejpestřejší druhy výukových metod, ale že stejně tak záleží na správném a kvalitním zacházení s jednotlivou metodou. Pokud učitel zahájí hodinu oznámením tématu a dá pokyn, tak diskutujte..., zdá se, že je něco v nepořádku. Sebelépe vymyšlená metoda práce se mine účinkem a odraz ve formování osobností žáků je minimální. V literatuře českého didaktického zázemí se objevují cíle diskuse orientované pouze k vyjasnění určité problematiky nebo společné nalezení řešeného problému. Existují však témata, kde není podstatná shoda v nalezení jednoho společného řešení, témata, jejichž vyjasňování trvá déle, než je možno zvládnout za jednu vyučovací hodinu. Proto bych ráda upozornila na podněty zahraničních autorů, kteří kladou do popředí cílů diskuse také společné hledání, kde není smyslem poukázat na to, kdo ví a kdo ne, kdo má pravdu a kdo nemá. Cílem může být rovněž rozvoj myšlení, usuzování v interakci s druhými, což staví žáky do zcela odlišné situace, než když mají samostatně např. vyřešit úkol nebo napsat slohovou práci. Důležitým cílem, jež si učitelé často neuvědomují je, jasnými pokyny a vedením, vést žáky k náhledu na své vlastní způsoby přemýšlení, chování a vyjadřování.

Ad c) Ve vztahu k procesu učení hraje aktivita žáka v diskusi významnou roli. Diskutování samo představuje jednu z mnoha činností, jež výrazně ovlivňují účinnost a efektivitu žákova učení a poznávání, pakliže si to učitel uvědomuje a zařazuje v diskusi úkoly, které by tímto způsobem kvalitu žákova učení ovlivňovaly. Diskuse se pak může

stát prostorem, který nabízí řadu možností pro utváření tzv. „organizátorů vědění“ neboli metakognitivních útvarů, jejichž znalost a používání může žákům výrazně pomoci orientovat se na své vlastní cestě poznávání. Příklady těchto úkolů jsou blíže popsány v části, zabývající se funkcemi diskuse.

Ad d) Z podnětu výše uvedených teoretických východisek nejen z vědy pedagogické jsem došla k následujícím klíčovým znakům dobré diskuse, jež by se mohly výrazně promítnout do kvality zacházení s touto metodou v práci učitele. Jde o místa v diskusní výukové metodě, která by neměla uniknout pozornosti učitele a měl by být na ně brán ohled. Za klíčové považuji tyto znaky diskuse:

- Tázání
- Kvalitní příprava učitele na diskusi se žáky
- Cíle diskuse
- Fáze diskuse
- Výběr vhodného tématu

Ad e) Odlišná práce s diskusí v programech typu Filozofie pro děti nebo Osobnostně sociální výchova plyne především ze stanovení jiných cílů a s nimi souvisí volba odlišných témat než jsou typické pro výukový předmět, v němž je výběr tématu více ovlivněn relevantním vzdělávacím obsahem. Domnívám se však, že způsoby práce s diskusí v těchto programech lze využít rovněž v předmětech, kde učitelé se žáky diskusi nejčastěji využívají. K těmto předmětům patří výchova k občanství, případně výchova ke zdraví. Hlavní podněty programu Filozofie pro děti pro práci s diskusní metodou v rámci běžných předmětů spatřuji v těchto třech bodech:

1. Diskusní metoda může být nástrojem k rozvoji kognitivních dovedností dětí ve velmi úzkém sepětí s rovinou etickou, sociální, empirickou aj. Díky přítomnosti těchto rovin lze skrze tuto metodu působit komplexně na rozvoj žákovy osobnosti.

2. Pojetí příběhu, jež je impulsem k diskusi a zároveň modelem specifického druhu přemýšlení o světě nebo materiálem, který je nutno naučit se číst, což je dovednost, kterou pak mohou děti využít v přístupu ke „čtení světa“, v němž běží najednou celá řada příběhů současně.

3. Koncept „Hledajícího společenství“, který je modelem určitého druhu komunity, jež objevuje svět a přibližuje se pravdě skrze vzájemný dialog.

Hlavní podněty z Osobnostně sociální výchovy spatřuji v oblastech témat, jež jsou zaměřeny osobnostně, sociálně i eticky a nabízejí v dnešní podobě již výborně

metodicky propracovanou škálu možností, jak s těmito tématy pracovat a naplňovat konkrétní cíle.

Hlavní přínos své práce tedy vidím v teoretické rovině, otevírající problematiku vedení a realizace diskuse se žáky na českých školách. Doufám, že rozsáhlejší teoretický vhled do některých otázek souvisejících s touto výukovou metodou bude alespoň malým krokem a přispěním k řešení současné situace. Téma není, podle mého názoru zdaleka vyčerpáno. Zpracování teoretické části této problematiky otevírá prostor pro další práci, především na poli výzkumného šetření. Do budoucna bych ráda využila výsledků výzkumné sondy, jež je součástí přílohy. Tato sonda je koncipována jako příprava k výzkumnému šetření, na němž bych ráda založila relevantní výzkumnou sondu v oblasti využívání diskuse se žáky ve školním prostředí. Také bych se ráda zaměřila na doladění experimentální příručky pro učitele tak, aby mohla být v praxi využitelná (např. vypracování metodických listů ke konkrétním návrhům témat pro diskusi, jež by konkretizovaly podobu průběhu diskuse a zohledňovaly uváděné znaky dobré diskuse.) V neposlední řadě by bylo přínosné probudit zájem učitelů o tuto problematiku a nabídnout specializované semináře zaměřené na práci s diskusí ve vyučování.

## Literatura (komentář)

Ve své práci jsem vycházela především z dostupné literatury českých i zahraničních autorů, kde jsem našla alespoň nějaký odkaz na práci s diskusí ve vyučování.<sup>239</sup> V těchto pracích se však autoři zmiňují o diskusi se žáky jen v kontextu jiných metod a podrobněji tuto metodu nezkoumají. Velkou inspirací pro mě byla kniha Koláře a Šikulové *Vyučování jako dialog*,<sup>240</sup> která vychází obecně z pojetí vyučování jako procesu, při kterém dochází ke vzájemné interakci učitele a žáků za určitých podmínek, které umožňují vznik dialogu v prostoru edukační činnosti. Autoři této knihy dialogem rozumí celkový přístup k věci, kterou zkoumáme, k sobě navzájem, k prostředí, v němž se vše děje. Přístup vycházející z tohoto principu dialogu považuji za velmi nosný a ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte za velmi potřebný. Mnohé z těchto podmínek je nutno dodržovat také v případech, kdy se žáky diskutujeme. Jiným

---

<sup>239</sup> SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2002. GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: SPN, 1975. Aj.

<sup>240</sup> KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007

příkladem knihy, kde téma diskuse je řešeno zejména z hlediska přínosu pro rozvoj osobnosti dítěte, je Fisherova monografie *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*.<sup>241</sup> Tato kniha nabízí rovněž k danému tématu řadu praktických doporučení, námětů a podnětů k promýšlení. Přestože jsem nenašla literaturu, zabývající se výhradně tématem diskuse se žáky, k jednotlivým tématům, jež diskuse se žáky vyvolává, existuje řada monografií a článků, vztahujících se vždy k dílčímu problému.<sup>242</sup> Rovněž existuje rozsáhlá literatura ke specifickým programům, např. Filozofie pro děti a osobnostně sociální výchova, v nichž má diskuse se žáky podstatné uplatnění a lze odtud čerpat řadu zajímavých podnětů pro realizaci diskuse se žáky také nad rámec těchto programů. Podle mého názoru chybí literatura, jež by se zabývala diskusí se žáky v širším kontextu možností, které diskuse nabízí. Ostatní relevantní literaturu cituji v poznámkovém aparátu a úplný seznam s plnými bibliografickými citacemi je uveden v následujícím seznamu.

## Seznam literatury

- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3
- BAUMAN, P. Úvod. Základní kameny Filozofie pro děti (P4C), In *Filozofie pro děti v teorii a praxi. Soubor studijních textů*, České Budějovice: Katedra pedagogiky TF JČU, 2005. (bez ISBN)
- BITTL, K. H., MOREE, D. Práce s příběhy. In *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německé výměny mládeže Tandem, 2007. ISBN 978-80-7043-566-3
- BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4
- BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992. ISBN 80-223-0511-1
- BRENIFIER, O. Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2004, roč. 4, č. 21 (internetový

<sup>241</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004

<sup>242</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274-283

časopis vydávaný Academié de Montpellier, dostupný na <http://www.educ-revues.fr/diotime/> [10. října 2010])

- BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše Vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409
- BUBER, M. *Já a ty*. Olomouc: Votobia. 1995. ISBN 80-7198-042-1
- BYČKOVSKÝ, P., KOTASEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227-242. ISSN 3330-3815
- CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: John Willey&Sons, 2000. ISBN 0-7879-7276-2
- CVACH, R. Filozofie pro děti. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení*, 2006, č. 22, s. 26-27, ISSN 1214-5823
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9 (dostupné na webu <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=ocekavane-vystupy-osv> [29. září 2010])
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6
- FREEDMAN, J., COMBS, G. *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-549-3
- GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenth. 1999. ISBN 80-86005-76-3
- GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: SPN, 1975
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- GERSIE, A., KING, N. *Storymaking in Education and Therapy*. London-Philadelphia-Stockholm: Jessica Kingsley Publisher-Stockholm Institute of Education Press, 1990. ISBN 978 1 85302 520 4
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303

- HELLUS, Z., PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1992, roč. 42, č. 2, s. 197-208
- HELLUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25-41. ISSN 3330-3815
- HELLUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2
- HELLUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274-283. ISSN 3330-3815
- IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). *What is 'Philosophy for Children'?* (Dostupné na webu <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml> [20. listopadu 2010])
- JANOUŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984.
- KLÁPŠTĚ, P., HOŘAVOVÁ, K., BEČKA, M. et al. *Svět okolo nás. Metodika ke skautské stezce*. Praha: TDC, 2008. ISBN 978-80-86825-31-1
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26059-4
- KOLÁŘ, Z. Dialog ve vyučování. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1971, roč. 21, č. 2, s. 241-259
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4
- KOŤA, J. Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 57-76. ISBN 978-80-7308-301-4
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, Zřejmost, Vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- KRAUS, B. *Člověk-Prostředí-Výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice. Cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815

- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2003, roč. 53, č. 1, s. 26-44. ISSN 3330-3815
- KRYKORKOVÁ, H. et al. *Metakognice a autoregulace. Jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Publikace vzniklá v rámci specifického výzkumu FF UK „Učíci se subjekt na prahu 21. století“, Praha: UK, 2008
- KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 140-155. ISSN 3330-3815
- KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme. Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988
- LIESSMANN, K., ZENATY, G. *O myšlení. Úvod do filosofie*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0 521 01225 2
- MÁJOVÁ, L. Jak učit děti myslet. *Psychologie dnes. Psychologie, psychoterapie, životní styl*, 2005, roč. 11, č. 6, s. 35-37. ISSN 1212-9607
- MÁLKOVÁ, G. Recenze – Lipman, M. *Thinking in Education*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2005, roč. 55, s. 76-78. ISSN 3330-3815
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7
- MIKLÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3
- MILLER, P. C. *Narratives From the Classroom. An Introduction to Teaching*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. ISBN 1-4129-0408-0
- MORVAYOVÁ, P., MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009 978-80-86961-86-6



- PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-535-6
- PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2
- PERKINS, D. N., RITCHHART, R. Learning to Think. The Challenges of Teaching Thinking, In *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 9780521531016
- PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L. *Já, člověk...Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-21766-4
- PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-86005-28-3
- POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu*. Praha: Ježek, 1995. ISBN 80-85996-01-4
- POWELL, K. C., KALINA, J. C. Cognitive and social constructivism: Developing Tools for an affective classroom. *Education*, roč. 130, č. 2, s. 241-250, ISSN 0013-1172
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3

- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M. Observer des enfants qui philosophent. Recueil de textes accompagnant le cours, In *L'observation en philosophie pour les enfants*, Quebec: Faculté de philosophie Université Laval, 2005. (bez ISBN)
- SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. (Dostupné na webu <http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/philo.asp> [20. listopadu 2010])
- SASSEVILLE, M., CÔTÉ, N. *Romanina nit. Metodická příručka k příběhu Romana*. Pracovní verze českého překladu metodické příručky *Romane. Le fil de Romane*.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0493-9
- SOKOL, J. *Filozofická antropologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-422-9
- SPLITTER, L. SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: Acer (Australan Council for Educational Research), 1995. ISBN 0 86431 143 5
- ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český, česko-latinský slovník*. Olomouc: Olomouc, 2005. ISBN 80-7182-144-6
- ŠPINKA, Š. *Dialog a analogie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0833-2
- ŠTĚTOVSKÁ, I. O příběhu jako nástroji poznávání světa. Pokus o shrnující zamyšlení. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 420-429. ISBN 80-246-0914-2
- ŠUBRTOVÁ, Z. *Diskuse jako pedagogická metoda*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČR, 1989
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X

- VALENTA, J. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy*. (Dostupné na webu <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html/> [29. září 2010])
- VALIŠOVÁ, A. et al. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VITO DE, J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8
- VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha-Brno: Dědictví Komenského-Vydavatelský odbor Ú. S. J. U, 1938
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7
- VYSKOČILOVÁ, E. Konstruktivistické pojetí učiva a učení. *Komenský*, 2004-2005, roč. 129, č. 5, s. 2-16, ISSN 0323-0449
- TONDL, L. *Dialog. Sémiotické rozměry a rozhraní dialogu*. Praha: Filosofía, 1997. ISBN 80-707-092-7
- ZAGAŠEV, I. Jak se dobře ptát. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení*, 2001, č. 5, s. 21-22, ISSN 1214-5823

## **Seznam příloh**

**Příloha 1: Současný stav využití diskuse se žáky v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ a komentáře k příručce pro učitele „Jak naplánovat diskusi se žáky.“(Výzkumná sonda)**

**Příloha 2: Příručka pro učitele („Jak naplánovat diskusi se žáky?“)**

